

لسانيات المتون
قضايا أساسية
في التأصيل والتطبيق والمنهج

دراسات ١٣

د. صالح بن فهد العصيمي

دراسات ١٣

لسانيات المتون
قضايا أساسية في التأصيل والتطبيق والمنهج

تأليف

د. صالح بن فهد العصيمي



مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

لسانيات المتون

قضايا أساسية في التأصيل والتطبيق والمنهج

الطبعة الأولى
١٤٣٩ هـ - ٢٠١٨ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٩هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
العصيمي، صالح فهد
لسانيات المتون./ صالح فهد العصيمي .- الرياض، ١٤٣٩هـ
١٦٠ص؛ ١٧ سم- دراسات: ١٣
ردمك: ٢ -٠٨ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨
١ - علم اللغة أ.العنوان،
ب. السلسلة
ديوي ٤٠١ ٣١٥٦/ ١٤٣٩
رقم الإيداع: ٣١٥٦/ ١٤٣٩
ردمك: ٢ -٠٨ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
WOJOOOH
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف: 4562410 الفاكس: 4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com

الإهداء

إلى من عوضتني عن فقد والدتي رحمها الله،

إلى أختي الغالية لؤلؤة قلبي ونبض فؤادي

أم سعود حفظها الله.

المحتويات:

المقدمة

الحمد لله الذي أنعم علي بإنجاز هذا الكتاب حول لسانيات المدونات (المتون، ومن هنا سأستخدم هذا المصطلح) وحول قضايا رئيسة يدور حولها الجدل العلمي في التأصيل المعرفي (الإبستمولوجي)، والتطبيقات، والمناهج المتعددة لها.

هذا الكتاب موجّه للقراء المهتمين والمختصين على اختلاف مستوياتهم؛ فقد ألمّ بموضوعات شتى في هذا الميدان المهم. ويمكن للمبتدئ أن يقرأ الكتاب ما عدا فصله الثالث الذي قُصد أن يعالج -بشيء من العمق- قضايا إبستمولوجية متقدمة. كما يمكن لمن لديه خبرة أن يتجاوز بعض مباحثه في الفصل الأول.

وقد كان الهدف منه تعريف قراء العربية بمسائل لسانيات المتون وقضاياها المختلفة في العالم المتقدم؛ لكنه مع ذلك -وهذه ميزة الكتاب وإسهامه العلمي- لم يتجاهل التأصيل التراثي لبعض القضايا ذات الصلة ولا الأمثلة الشارحة أو المقترحة ليسدّ فراغا في المكتبة العربية والمعرفة العامة.

وإذا تحدثنا عن قيمة المحتوى في هذا الكتاب ففصوله قد نشرت بعد تحكيم دقيق معمّق في مجلات علمية محكمة مرموقة تنتسب لجامعات عريقة أو لمرجعيات أو هيئات ذات سلطة (كمركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية) بالإضافة إلى تمويل بحثي، أو ورشة عمل مع مختصين (كجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن)، أو مؤتمر علمي، بالإضافة إلى التحديث المستمر والمتابعة لما يحدث في الميدان من واقع المؤتمرات

العلمية والمجلات المتخصصة وما يرد من أسئلة واستفسارات من الباحثين والمهتمين.

فالفصل الأول منه يتحدث عن قضايا أساسية في التعريف والترجمة والتأريخ والمجالات البحثية في العلوم اللغوية عامة وقد نشر عام ٢٠١٣ في مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المزار-فاس، جامعة سيدي محمد بن عبدالله، العدد ١٩- السنة الخامسة والثلاثون: ٣٧-٦٧، بعنوان لسانيات المتون وعلوم اللغة. ولاقى البحث قبولا بين أوساط طلاب الدراسات العليا والباحثين، وطُلب مني مرات عديدة؛ ولهذا قررت أن يُضمّن في هذا الكتاب.

أما الفصل الثاني فيناقش بعض التطبيقات العملية في مجال تعليم اللغة، وقد كانت فكرته مشروعا بحثيا موّلته عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية برقم (٣٤١٠٠٣)، ثم نشر البحث عام (١٤٣٧/ ٢٠١٦) بعنوان لسانيات المتون وتطبيقاتها في تعليم اللغة الثانية في مجلة العلوم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الأربعون، رجب ١٤٣٧: ٣٤٧-٤١١.

ويتحدث الفصل الثالث عن التأصيل المعرفي (الإبستمولوجي) والمنهجيات فقد ناقش بشيء من العمق الجدل الدائر حول لسانيات المتون (المدونات) اللغوية (corpora language)، وحول استخدام المتون اللغوية في الدرس اللغوي، والإشكالات التي أوردها منتقدوها، والأجوبة التي طرحها المهتمون بها. وقد نشر في مجلة اللسانيات العربية التابعة لمركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية (لسانيات المتون بين القبول والرفض: قضايا إبستمولوجية ومنهجية) العدد السادس: ربيع الآخر ١٤٣٩- يناير ٢٠١٨: ٦٠-٩٨.

وقد كانت الأمثلة التطبيقية الموجودة في هذا الكتاب بفصوله الثلاثة مدار نقاش في المؤتمرات والملتقيات التي أشارك فيها حتى تتبلور أفكارها وتنضج علميا على مدى سبع سنوات (بين عامي ٢٠١٠-٢٠١٧)، فمن المؤتمرات التي شاركت فيها ببعض الأفكار والتطبيقات:

١. المؤتمر الدولي للغة العربية عن تفعيل اللغة العربية كعنصر حضاري: مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة بين الأمل واليأس، الذي أقيم في جاكرتا، أندونيسيا عام ٢٠١١، وقد شاركت فيه بورقة بحثية عن بعض التطبيقات العملية للمتون اللغوية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

٢. جلسات النقاش التحضيرية لوضع الخطة الإستراتيجية لكلية اللغة العربية بجامعة الإمام المنعقدة في ١٤٣٣، وقد شاركت فيه بورقة عن اللغة العربية والتقنية في محور (اللغة العربية والتقنية).
٣. ورشة عمل بعنوان: نماذج لأشهر المدونات اللغوية ومجالات البحث فيها، التي أقامها كرسي صحيفة الجزيرة للدراسات اللغوية الحديثة عام ١٤٣٣، في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض، وقد شاركت فيها بورقتي عمل عن (المدونات اللغوية ومجالات البحث فيها) بعنوان (استعراض المتن العربي وكيفية الإفادة منه في الدرس اللغوي)، و(مجالات البحث اللغوي والأدبي في المتون اللغوية وأمثلة على ذلك).

ولعلي بهذا العمل أسقط تهمة طالما ألصقت ظلمًا بالأكاديميين تنبع من عدم فهم لماهية البحوث الأكاديمية، هذه التهمة التي صارت -أو كادت تكون- قاعدة مطلقة يروج لها على أنها حقيقة هي أن بحوث الترقية لا قيمة لها فعلية؛ إنما توضع على الرف، ولا يفاد منها في واقع الحياة. فهذه البحوث التي كانت لترقيتي ولله الحمد لاقت رواجا، وطلبها مني الكثيرون، مما دفعني إلى جمعها بين دفتي كتاب.

ولا بد من شكر كل من أسهم في إنجاز هذا العمل بداية بمركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية ممثلا بأمينه النشيط الدكتور عبدالله الوشمي الذي كان يلحّ عليّ دائما بنشر البحوث والكتب حول المدونات (المتون) لتعطّش الجمهور العربي إلى مثل هذا التخصص المفيد. كما أشكر فريقا من الزملاء والطلاب والباحثين الذين أثروا هذه الأعمال خلال مناقشاتي معهم واستشارتي لهم في كثير من المسائل المعروضة في هذا الكتاب وكذلك المحكمين الذي حكموا الأعمال المضمنة في هذا الكتاب.

وختاما أسأل الله أن يجعل عملنا خالصا لوجهه، وأن يكون هذا الكتاب مصدرا لقراء العربية والباحثين فيها يلبي حاجتهم في هذا الميدان المهم.

صالح بن فهد العصيمي
الرياض
٢٩/ ١٢/ ١٤٣٨هـ

الجزء الأول

القضايا الأساسية

بعد قراءتك لهذا الفصل تأمل المقولات التالية:

الأمثلة والشواهد المأخوذة من المتون تشبه الوجبة المعدّة والمطبوخة في المنزل؛ بينما تشبه الأمثلة المصنوعة الوجبات السريعة (الأكل القمامي:food Junk).

المتون تشبه البنك اللغوي، والمستودع اللغوي لأصحابها.

متن أي أمة هو المعبّر عن قيمها وعاداتها وتقاليدها بشكل طبيعي تلقائي دون رتوش التعديل والتهذيب التربوي.

لسانيات المتون وعلوم اللغة

مخطط الفصل:

يقدّم هذا الفصلُ لسانياتِ المتون للقارئ العربي، ويناقش القضايا المتعلقة بتعريفها وترجمتها إلى العربية، ويدرس نشأة هذا العلم الذي أخذ في التطور والتفاعل -تأثرا وتأثيرا- مع غيره من العلوم اللسانية، كما يسلطُ الضوءَ على مجالاته وكيفية الإفادة منه في اللسانيات بفروعها المتعددة مما يفتح آفاقا للإفادة منه في اللغة العربية كغيرها من اللغات الأخرى.

لسانيات المتون (Corpus Linguistics)، تعريفه وحدوده:

نظرا لحداثة ظهور لسانيات المتون وتعدد مجالات استخدامها والإفادة منها فقد ظهرت محاولات متعددة لتوصيفها وبيان خصائصها، تنطلق هذه المحاولات من وجهة نظر الباحث ومجال دراسته، وقد كانت هذه المحاولات تتفق في نقاط وتختلف في أخرى، وهذا أمر طبيعي. وفي هذا الجزء سأعرض بإيجاز- بعضا من هذه التوصيفات التي تحاول رسم حدود لهذا العلم ومنهجه على الرغم من صعوبة التصدي لهذه المهمة؛ إذ إن بعض الباحثين عرّف لسانيات المتون تعريفا موجزا هو أقرب إلى التوصيف منه إلى التعريف، فيما البعض الآخر تحاشى التعريف مكتفيا بسرد خصائصها التي تميزها عن غيرها من العلوم، فيرى أنها أصبحت علما من الوضوح والانتشار بحيث لا يحتاج إلى تعريف، وهناك فريق يرى أنها «منهج» دراسة يستخدم في عدة علوم لسانية وليس «علما» مستقلا بذاته.

فعلى سبيل المثال وضع بايبر وزملاؤه (Biber, D. et al., 1998:4) خصائص للتحليل اللغوي المبني على المتن، هي:

١. أنه إمبريقي (تجريبي)، يحلل الأبنية الواقعية للاستخدام الطبيعي للنصوص؛ فلا مكان لخلق أمثلة وصنعها.
٢. أن تكون مجموعة النصوص الطبيعية هذه كثيرة يمكن للباحث أن يطمئن إلى شموليتها وأنها كافية لإطلاق حكم لغوي ما أو التأكد منه.
٣. أن تقوم عملية جمع النصوص على أسس ومبادئ ويكون لها أهداف؛ وليست جمعا عشوائيا.
٤. الاعتماد على الحاسوب في التحليل باستخدام برامج وتقنيات آلية وتفاعلية.
٥. اعتماده على تقنيات التحليل النوعي والكمي.

ونجد في هذا التوصيف محاولة الإحاطة بخصائص مهمة في هذا الميدان كالإشارة إلى استخدام الحاسوب في عملية الجمع والتحليل ووجود هدف لعملية الجمع.

وعرّفه ماكنري وولسون (McEnery, T & Andrew Wilson, 2005:1) بأنه «دراسة اللغة باعتماد أمثلة من الاستخدام اللغوي الواقعي». ويركِّز هذا التعريف على الاستخدام الفعلي، فليس فيه دراسة إمكانية كذا وكذا؛ بل دراسة ما ورد وصدر فعلا من المتحدثين باللغة. وهو تعريف عام أكَّد على المادة المدروسة وأنها الاستخدام اللغوي الذي يصدر فعلا من أهل اللغة.

أما ستوبس (Stubbs, Michael, 2006:106) فقد حدّد المتن اللغوي (language corpus) بأنه «مجموعة نصوص»، ووضع له ثلاث خصائص:

١. أنه كبير الحجم.
٢. يمكن قراءة نصوصه بواسطة الحاسوب.
٣. صُمِّم لهدف التحليل اللغوي، أي وجود هدف معين من جمع هذه المادة اللغوية، وليس جمعا عشوائيا لمجرد الحفظ والتخزين.

وهذا التحديد قريب من توصيف بايبر وزملائه السابق.

وقريب من هذا التحديد ما ذكرته كونراد وكيمبرلي (Conrad, Susan M. and Kimberly R. Levells, 2010:539) اللتان أكّدتا على أن لسانيات المتون «منهج للبحث في الاستخدام اللغوي يوظف تقنيات الحاسوب لتحليل مجموعة مكتوبة أو منطوقة بهدف وصف اللغة العادية [المطردة] أو اللغة غير العادية [النادرة] التي يقوم المتكلم أو الكاتب باختيارها في ظروف معينة» (الأقواس المعكوفة من الباحث). ولكونهما عرّفتاه بأنه منهج فقد وضعتا خصائص لهذا المنهج، هي:

١. الاعتماد على التحليل الإمبريقي للظواهر الموجودة في الاستخدام اللغوي؛ فيقتصر دور التخمين وأهميته في تفسير الظواهر ووصفها لكن الفيصل هو وروده في اللغة فعلا من عدمه.
٢. استخدام متن معين لهذا التحليل، ويقصد به: مجموعة من النصوص الطبيعية المخزنة إلكترونيا.
٣. التحليل يكون بمساعدة الحاسوب.
٤. استخدام إستراتيجيات التحليل الكمي إضافة إلى التفسير النوعي.

من هنا نخلص إلى أن التعريفات والتوصيفات السابقة تكاد تُجمع على قضيتين مهمتين في هذا المجال، هما:

١. اعتماد لسانيات المتون على الاستخدام الفعلي للغة؛ فليس فيها تخمين أو احتمال أو إمكانية ورود صورة معينة.
٢. استخدام الحاسوب في الحفظ والتصنيف والتحليل.

وحين نحاول التعريف بشكل مفصّل يضع حدودا للسانيات المتون تميزها عن غيرها من العلوم اللسانية الأخرى يمكننا القول إنها: «علم يدرس الاستخدام الفعلي

للغة، مستخدما في ذلك منهجا يقوم على دراسة متن أو مجموعة من النصوص المكتوبة أو المنطوقة، وتكون هذه المادة اللغوية كبيرة الحجم؛ فالصغير لا يمكن الاعتماد عليه إحصائيا ولا الوثوق بنتائجه. وهذا المتن جُمِع لهدف معين؛ أما الحفظ لمجرد الحفظ فيسمى أرشيفا، ويكون بصورة إلكترونية (رقمية)، ويمكن تحليله باستخدام برامج الحاسوب».

وبذا نخلص إلى أن موضوع الدراسة لهذا العلم هو الاستخدام الفعلي للغة والذي صدر فعلا من متحدثيها لا أن يقوم باحث أو عالم أو دارس بخلق أمثلة ليستدل بها على قضية معينة، فهو علم وصفي لا يقوم على المعيارية ولا يعتمد على التجريد.

ومن المهم أن نشير إلى الفرق بين المتن والنص؛ حيث قد يتبادر إلى الذهن حين نقول إن المتن مجموعة من النصوص أن المتن هو أن تأخذ نصا لتودعه في المتن. والأمر حتما ليس بهذه البساطة والسطحية؛ وقد أشارت توقنيني (Elena Tognini-Bobel-li, 2013) في المؤتمر الخامس للسانيات المتون (CILC2013) الذي أقيم في أليكانتي بأسبانيا إلى عدة فروق طريفة، منها على سبيل المقارنة:

- النص يُقرأ كاملا؛ بينما المتن تُقرأ شظايا منه ومقطعات.
- النص يُقرأ بطريقة رأسية من أعلى الصفحة وصولا إلى أسفلها؛ بينما المتن يقرأ بطريقة أفقية وكل سطر مستقل ومنقطع الصلة عما يليه وما يعلوه.
- النص يقرأ لفهم الأحداث؛ بينما المتن يقرأ لاستخلاص الأنماط تركيبية أو دلالية.
- النص متماسك المعنى بوصفه قطعة واحدة؛ بينما المتن لا يشكّل التماسك أهمية لدى الباحث.

بعد هذا العرض السريع لتعريف لسانيات المتون وحدودها في اللغة الإنجليزية ننتقل إلى ما كُتب في المعاجم العربية حول ترجمتها وتعريفها وحدودها.

ترجمات مصطلح لسانيات المتون:

بادئ ذي بدء أود الإشارة إلى أنني ترددت كثيرا وتوقفت طويلا كي أصل إلى ترجمة مناسبة للسانيات المتون، والسبب في ذلك يعود إلى تعدد الترجمات التي عثرت عليها والتي يستخدمها الباحثون العرب. ولهذا سأعرض في الفقرات القادمة بعضا من هذه الترجمات.

ولا بد لنا في البداية من البحث في مفردتي المصطلح اللتين يتكون منهما، ثم التعرف على معنى المصطلح ككل ومفهومه المستخدم في الإنجليزية. فهناك ثلاث زوايا للمصطلح:

١. ترجمة كلمة Corpus.
٢. ترجمة كلمة Linguistics.
٣. ترجمة الكلمتين معا Corpus Linguistics لتوصيل الفكرة المرتبطة بالمفهوم في اللغة الإنجليزية بطريقة تتيح للقارئ فهم المغزى من اختيار المصطلح الذي ارتضيناه هنا.

وباستعراض المظانّ التي حاولت الترجمة للمصطلح أو لإحدى الكلمتين المكوّنتين للمصطلح نجد التالي:

ترجمة كلمة Corpus:

قبل استعراض ترجمة الكلمة التي بين أيدينا وتعريفها في اللغة العربية لا بد من الوقوف على تعريفها في اللغة الإنجليزية. فقد ورد في معجم اللسانيات والصوتيات لكريستال (Crystal, David, 2003:112) تعريف Corpus بأنه: «مجموعة من المواد اللغوية سواء نصوص مكتوبة أو تفريغ للمنطوق، يمكن استخدامها نقطةَ بداية لوصف لغوي، أو وسيلةً لتأكيد فرضيات حول اللغة». ثم تحدث عن Computer Corpus (متن حاسوبي) وشرحه بأنه: «كتلة كبيرة من النصوص الممكن قراءتها آليا».

أما في اللغة العربية فقد ترجم محمد باكلا وزملاؤه (باكلا، محمد وآخرون، 1983: 14 مادة corpus) كلمة Corpus بـ «عينة البحث اللغوي». فيما ترجمها محمد الخولي (الخولي، محمد، 1986: 24 مادة corpora) بـ «مادة لغوية»، وعرّفها في مادة Corpora –وهي جمع Corpus– بأنها: «نصوص لغوية مكتوبة أو منطوقة تُختار أو تُجمع لتكون عينة تخضع للتحليل اللغوي». كما ترجمها في كتاب له آخر (الخولي، محمد، 1991: 60 مادة corpus) بأنها «مادة لغوية» وعرّفها بأنها: «الأقوال المحكية أو المكتوبة التي يعتبرها الباحث هدفا للتحليل اللغوي أو مصدرا للبيانات اللغوية». وباستعراض معجم آخر (بعلبكي، رمزي، 1990: 128 مادة corpus) نجد أنه ترجم Corpus بـ «متن» ثم ذكر لهذه الكلمة مصطلحات أخرى: «عينة البحث اللغوي، مادة، مادة لغوية، مدوّنة». وعرّفها بأنها «مجموعة المواد اللغوية المدونة–إما بالكتابة العادية أو بالكتابة الصوتية– بغرض الدراسة والتحليل، والتي تشكل بنية لغة بعينها».

أما المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات فقد ترجمها بالمدّونة وعرّفها: «ما يشكّل الرصيد اللغوي أو مجموع المعطيات اللغوية التي يخضعها الباحث للتحليل والدرس» (مقتبس من حبيب، ماهر عيسى، 2007 :5). وترجم علي القاسمي (القاسمي، علي، 2006: 12، مقتبس من حبيب، ماهر عيسى، 2007: 5) Corpus بـ«المُدونة الحاسوبية» وعرّفها بـ «مجموعة مهيكلة من النصوص اللغوية الكاملة المكتوبة (أو المنطوقة) التي تُقرأ إلكترونياً. وكثيراً ما تكون هذه النصوص مصحوبة بالشارات الشارحة لِمُكوناتِها اللغوية، وتمُدّنا المدوَّنة بالأدلة والأمثلة على كيفية استعمال اللغة في سياقات طبيعية، بحيث يستطيعُ اللغوي إجراء بحوثه عليها، ويستطيع المعجمي أن يختارَ مداخل معجمه، ويكتب مواده بصورة دقيقة وعلمية ...». وهذا التعريف أشمل التعريفات التي مرت بنا، وربما يعود السبب في ذلك إلى تأخره أو إلى السياق الذي ورد فيه شرح المصطلح وهو سياق ارتباطه بالمعجمية الذي يعد من أثرى المجالات التي يمكن أن يُستخدم فيها كما سنرى لاحقا. وهو مقارب بشكل كبير للمفهوم الإنجليزي الذي بين أيدينا. وقد تابعه في ذلك ماهر عيسى حبيب (حَبيب، مَـاهر عيسى، 2007: 7) الذي ترجم Corpus بـ«المدوَّنة الإلكترونية» و «المدونة الحاسوبية».

أما في نقاشات الشبكة العنكبوتية التي كثيرا ما يرد فيها استفسار عن ترجمة لمصطلح Corpus فنجد أنه في سؤال في المجموعة البريدية (Arabic-L:E-mailing list) التابعة لمجموعة اللغويين العرب والرابطة الأمريكية لأساتذة العربية (Arabic Linguistics and the American Association of Teachers of Arabic) وردت الترجمات التالية لـ Corpus: الكتلة اللغوية، ومدوّنة -وقيل إنها تنتشر في المغرب وقيل بل في مصر، ومدونة لغوية "وقيل إنها تنتشر في المغرب، ومكنز، وذخيرة لغوية،"وقيل إنها تنتشر في مصر، ومدوّنة نصوص واسعة "وقيل إنها تنتشر في مصر، ومجموعة نصوص إلكترونية. ووردت مدوّنات لجمع الكلمة Corpora وتستخدم في مصر.

من هنا نخلص إلى الترجمات التالية لكلمة *Corpus*:

مادة لغوية، وعينة البحث اللغوي، ومتن، ومادة، ومدوّنة، ومدوّنة لغوية، ومدوّنة حاسوبية، وكتلة لغوية، ومكنز، وذخيرة لغوية، ومجموعة نصوص إلكترونية، ومدوّنة إلكترونية، ومدوّنة نصوص واسعة. فلا يوجد مصطلح موحد عربي مقابل للمصطلح

الإنجليزي، وهو ما يعكس صعوبة القبول بترجمة يطمئن الباحث إلى أنها ستكون مقبولة لدى المتلقي بسبب تعدد الترجمات العربية التي اقترحها علماء لهم باع في الميدان اللساني بالإضافة إلى انتشار لفظة عند إقليم دون آخر، كالمغرب العربي أو مصر.

بعد هذا البحث في كلمة Corpus ننتقل إلى الكلمة الأخرى Linguistics.

ترجمة كلمة Linguistics:

على الرغم من أن استخدام هذه الكلمة قديم إلى حد ما مقارنة بكلمة (Corpus) فإننا نجد فيها أيضا عدة ترجمات عربية تحاول المقاربة للمصطلح الإنجليزي. ومع ذلك فهي مستقرة في المفهوم العربي بخلاف الكلمة السابقة التي تعد حديثة إلى حد كبير في الدراسات العربية.

وقبل عرض الترجمات العربية لا بد من استعراض تعريف الكلمة بالإنجليزية لدى أحد المعاجم المتخصصة، فقد ذكر كريستال (Crystal, David, 2003:272) أنها «دراسة اللغة دراسة علمية»، أي باستخدام المنهج العلمي.

أما في العربية فترجم سامي حنا وزملاؤه (حنا، سامي، وآخرون، 1997: 82 مادة Linguistics) كلمة Linguistics باللسانيات. وترجم محمد الخولي (الخولي، محمد، 1991: 156مادة linguistics) Linguistics بـ علم اللغة، ثم تطرق إلى أن اللغويين أطلقوا عليه أسماء عديدة مثل « فقه اللغة وعلم اللسان واللسانيات واللسنيات والألسنيات». وقريب من ذلك ترجم رمزي بعلبكي (بعلبكي، رمزي، 1990: 288 مادة linguistics) Linguistics بـعلم اللغة، وألسنية، وعلم اللغات، وعلم اللغويات، ولِسانة، ولسانيات، ولِسانية، ولِسْنيات.

إذن هناك عدة مقابلات عربية لكلمة Linguistics:

لسانيات، وعلم اللغة، وفقه اللغة، وعلم اللسان، واللسنيات، والألسنيات، وألسنية، وعلم اللغات، وعلم اللغويات، ولِسانة، ولِسانية، ولِسْنيات.

بعد هذا المرور السريع بكلمة Linguistics ننتقل إلى الكلمتين معا المكوِّنتين للمصطلح الذي بين أيدينا.

ترجمة الكلمتين معا Corpus Linguistics:

كما أشرنا سابقا فمصطلح Linguistics قديم مقارنة بمصطلح Corpus، ولهذا رأينا أن الكلمة الأولى أكثر استقرارا من ناحية مفهومها لدى الباحثين العرب من الأخرى حتى ولو اختلفت الترجمة من باحث إلى آخر، والوضع بالنسبة للمصطلح المركّب من المفردتين وهو مصطلح Corpus Linguistics أعقد من المفردتين مستقلتين عن بعضهما، كما أنه أحدث استخداما؛ ولهذا فمن النادر أن نجد له ترجمة أو تعريفا في المعاجم العربية على خلاف كل مفردة مستقلة عن الأخرى.

وقد حاول علي القاسمي (القاسمي، علي، 2006: 12، مقتبس من حبيب، ماهر عيسى، 2007: 7) أن يضع مقابلا له فذكر «لسانيات المدونة الحاسوبية»، وهو مقابل يتكون من ثلاث مفردات. وقد مر بنا تعريفه الشامل للمدونة.

وقد تابعه في ذلك ماهر عيسى حبيب (حبيب، ماهر عيسى، 2007: 7) الذي ترجمه نقلا عن موقع جامعة Essex ببريطانيا بأنه «لسانيات المدوَّنة الحاسوبية»: «وهي العلم الذي يدرس الظاهرة اللغوية من خلال مدونة أو مجموعة كبيرة من النصوص التي يمكن قراءتها آلياً، فتهدفُ إلى دراسة اللغة وتحليلها كما هي ماثلة في سياقاتٍ تزودنا بها المدونة أي النصوص المُقتبسة من العالم الحقيقي.[1]». وكما هو ظاهر فالمصطلح يقوم على ثلاث مفردات.

أما في الشبكة العنكبوتية التي كثيرا ما يرد فيها استفسار عن ترجمة لمصطلح Corpus Linguistics فقد ورد فيها[2] «لسانيات المتون» و«لسانيات المدوّنة» و «لسانيات المدوّنات» و«لسانيات الذخائر» و«لسانيات الذخيرة» و «لسانيات المادة»، ورجّح محمد محمد يونس علي مصطلح «المتن» لوجوده في التراث اللغوي. وشرحه بأنه «يشير إلى المادة اللغوية التي تجمع للدراسة... وهو ذلك الفرع من اللسانيات الذي يُعنى بجمع المادة اللغوية لغرض وصفها وتحليلها ودراستها، وهو يقوم على منهج يرى أن ما يقوله المتكلمون السليقيون للغة المدروسة هو الحجة الحقيقية التي ينبغي الاحتكام إليها في دراسة اللغة، ولذلك اهتموا بجمع اللغة وتوسعوا في ذلك للحصول على نتائج موضوعية موثوقة» (منتدى تخاطب).

١- www.essex.ac.uk/linguistcs/clmt/w3c/corpus-ling/content/history.html.

٢- http://www.ta5atub.com/montada-f14/topic-t170.htm دخول في ١٥ ذي الحجة ١٤٣١هـ د محمد محمد يونس علي.

نخلص من هذا كله إلى وجود عدد من الترجمات لهذا المصطلح وإن كنت أرى أن أفضلها هو مصطلح لسانيات المتون؛ لأنه يقتصر على مفردتين كما هو الحال في المصطلح الإنجليزي، كما أنه مصطلح غير مبتذل في استخدامات ومجالات أخرى بخلاف مصطلح الذخيرة والذخائر والمادة والمدوّنة؛ إذ الذخيرة تُستخدم في السلاح، وكلمة المادة كلمة عامة لا تصلح مصطلحا لعلم؛ أما المدوّنة فقد انتشر الآن تسمية مدوّنة على المواقع الشخصية على الشبكة (blog). أما كلمة مكنز التي مرت بنا مقابلا لـ corpus فأرى أنها أقرب لكلمة Treebank المستخدمة في الإنجليزية لمفهوم مختلف عما نحن بصدده.

فلو فاضلنا بين مصطلحي المتون والمدونات، وهما أكثر المصطلحات شيوعا وتداولا لخرجنا بالتالي:

مصطلح المتون كلمة تراثية، وليست مبتذلة، ولا تلتبس إلا بالمتون الفقهية، وهذه تستخدم في مجال الفقه والشريعة.

أما مصطلح المدونات فهي أيضا كلمة تراثية؛ إذ تستخدم كلمة المدونات الفقهية، وليست مبتذلة؛ لكن مشكلتها التباسها بكلمة blog وهي المدونة الشخصية. ولهذا كثيرا ما كنت أواجه في المؤتمرات العلمية تساؤلا هل تقصد بالمدونات المدونات الشخصية الـ blog؟ ولهذا السبب تحديدا آثرت استخدام كلمة المتون.

فالمتون تمتاز بأنها لا تلتبس بكلمة أخرى؛ بينما يقع اللبس في كلمة المدونة بكلمة أخرى أشيع وأكثر استخدام.

في المقابل تمتاز كلمة المدونة بأنها حاليا أكثر تداولا وشيوعا من المتون. فنخلص إلى أن كلمتي المتون والمدونات كلاهما مقبول لكن مع تميز في جانب لأحدهما على الأخرى. وأنا أفضّل استخدام المتون؛ بينما الكثير من الباحثين يفضّل استخدام المدونات. ولا مشاحة في الاصطلاح.

بعد هذا العرض للتعريف والترجمة سنتناول في الفقرة القادمة مصطلحا آخر يتداخل مع لسانيات المتون وهو علم اللغة الحاسوبي (Computational Linguistics)، وهو تداخل يسبّب لبسًا لدى بعض دارسي العربية، ويؤدي إلى تجاهل لسانيات المتون وعدم إعطائها الاهتمام الذي تستحقه، وقد يؤدّي كذلك إلى اقتصار الاهتمام والوعي بعلم اللغة الحاسوبي أو اللسانيات الحاسوبية على حساب لسانيات المتون.

لسانيات المتون واللسانيات الحاسوبية:

يلاحظ الباحث أن هناك وعياً وبداية نمو في العالم العربي للسانيات الحاسوبية أو علم اللغة الحاسوبي Computational Linguistics من خلال ما يُكتب عنها أو من خلال إقرارها في بعض البرامج الدراسية التخصصية للغة العربية؛ في مقابل ذلك هناك شح في مؤلفات لسانيات المتون Corpus Linguistics. وأحد الأسباب المؤدية إلى ذلك تأخر ظهور لسانيات المتون كما سنرى، وعلى حد علمي لا يوجد اهتمام في المواقع العنكبوتية العربية بلسانيات المتون مقارنة باللسانيات الحاسوبية. فهل يعود السبب في ذلك إلى الاكتفاء بعلم اللغة الحاسوبي عن لسانيات المتون؟ أم يعود إلى أن هناك تداخلا بين العلمين؟

ولا بد لنا من التسليم بأن التداخل موجود بين هذين العلمين في اللغات الأخرى لكن بدرجة لا تحول بين القدرة على التمييز بينهما، ولم يحل هذا التداخل بين الباحثين والاهتمام بالعلمين معا. فلو بحثنا عن تعريف اللسانيات الحاسوبية Computational Linguistics لدى كريستال (Crystal, D. 2003:93) سنجد الآتي: «فرع اللسانيات حيث تقنيات الحاسب ومفاهيمه تطبق لتوضيحات اللسانيات والمشاكل الصوتية. ومنه نشأت عدة فروع تشمل: برمجة اللغة الطبيعية، توليد الكلام، تحليل الكلام، الترجمة الآلية، عمل المفهرِسات، واختبار القواعد وغيرها من المناطق مما يتطلب تحليلا وعدّا إحصائيين». فالمفهرِسات (الكشافات السياقية) داخلة أيضا في لسانيات المتون من حيث استخدامها مع تطبيقاتها، وكذلك اختبار القواعد.

ومثل هذا نجده عند سامي حنا وزملائه (حنا، سامي وآخرون، 1997: 26)، ففي مادة Computational Linguistics نرى تشابهاً في تعريفه وسرد وظائفه مع تعريف Corpus Linguistics ووظائفه؛ إذ شرحوا أن ارتباط الحاسوب بالاستخدام اللغوي جاء في مجالات قوائم الكلمات والمفهرِسات وفهارس النصوص حتى تفرعت لتشمل عدة مجالات منها إحصاء الظواهر اللغوية وتحليل النصوص وتحقيق النصوص التراثية وصناعة المعجم وتحليل علاقات المفردات وسماتها الدلالية؛ فغالب هذه الوظائف تدخل أيضاً في مجال لسانيات المتون كما سيأتي حين الحديث عن مجالات استخدامه.

وترجم محمد الخولي (الخولي، محمد ، 1991: 51) -Computational Linguis

tics بعلم اللغة الحسابي وعرّفه بأنه: «دراسة اللغة لتطويعها للحاسب الإلكتروني والاستفادة من الحاسب في الدراسات اللغوية والترجمة الآلية». وهذا تعريف عام يدخل ضمنه لسانيات المتون. كما ترجمه في (الخولي، محمد، 1986: 21) بعلم اللغة الآلي وعلم اللغة الحسابي وعرّفه بأنه: «فرع من علم اللغة التطبيقي يُعنَى بتطويع اللغة للعقل الإلكتروني واستخدام هذا العقل في دراسة اللغة ذاتها. ولهذا يُعنَى هذا العلم بالترجمة الآلية واستعادة المعلومات المختزنة في ذاكرة العقل الإلكتروني».

أما رمزي بعلبكي (بعلبكي، رمزي، 1990: 110) فقد ترجم Computational Linguistics بعلم اللغة الحسابي وعرّفه بأنه «فرع من علم اللغة –ومن علم اللغة الرياضي تحديدا– يُعنَى باستخدام الحاسوب وتطبيق مناهج العلوم المعتمدة عليه في دراسة اللغة، ولاسيما في مجال الترجمة الآلية، وتمييز الكلام، والذكاء الاصطناعي أي العمليات التي تقوم بها الآلة بعد تلقينها المعلومات في حقل معين (كتمييز الأصوات)».

فبعض هذه التعريفات للسانيات الحاسوبية تعريفات عامة تدخل ضمنها لسانيات المتون، ويبدو أن هؤلاء الباحثين اكتفوا بالتعريف باللسانيات الحاسوبية عن تعريف لسانيات المتون حيث لم يذكروا تعريفاً للسانيات المتون في معاجمهم، أو أن اطلاعهم على لسانيات المتون جاء متأخرا عن تأليفهم هذه المعاجم. وقد يُفسَّر التداخل في التعريفات السابقة على أنه من قبيل التكامل بين العلوم، فيكون واضحاً لدى هؤلاء الباحثين الفرق بين العلمين؛ لكن قد يكون في ذلك ما يجعل المتلقي العربي يقتصر بعلم اللغة الحاسوبي ويكتفي به عن لسانيات المتون. وهو ما أكّد عليه ماهر حبيب عيسى وسمّاه الفجوة الرقمية بين العالم العربي والغرب (حبيب، مـاهر عيسى، 2007: 8).

وربما يكون انعدام الوضوح في العالم العربي أن الحاسوبي الذي يدخل غمار البحث في علم اللغة الحاسوبي غالبا يكون متخصصا بالحاسوب، والمتخصصون بالحاسب كثر في العالم العربي؛ بينما المتون أساسا تخصص لغوي حديث، والتخصصات اللغوية الحديثة نادرة في العالم العربي وفيها شح ظاهر؛ لأن اللغويات غالبا تقوم على التقليد مع تحديث خجول في بعض المجالات التي لا تتطلب مهارات معقدة مثل المتون وعلم اللغة الجنائي وغيرها. يؤيد هذا التفسير أن بعض المصطلحات الموازية لعلم اللغة الحاسوبي مثل استرجاع المعلومات وهندسة اللغات الطبيعية والمكانز والذخائر شاعت قبل شيوع المتون، فربما كان الاعتماد سابقا على الترجمة من حاسوبيين لا لغويين.

وينبغي لنا التأكيد على فرق دقيق بين هذين العلمين، وهو أن استخدام أو محاكاة النظريات اللغوية لإنتاج برامج حاسوبية يدخل في إطار علم اللغة الحاسوبي؛ أما الإفادة من هذه البرامج في التحليل اللغوي ودراسة الظواهر اللغوية دون التدخل في برمجتها فيقع في إطار لسانيات المتون.

كما ذكر تشابيل (Chapelle, C. 2001:36) أن اللغويات الحاسوبية تهتم أساسا بطبيعة البرامج الحاسوبية التي تتعامل مع اللغة الطبيعية؛ بينما ينصب اهتمام لسانيات المتون على النتائج التي يحصل عليها اللغوي من البيانات كبيرة الحجم (النصوص/ المتون).

وقد أطلق ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:227) على اللغويات الحاسوبية تسمية طريفة هي «الأصدقاء القدامى:old freinds» إشارة إلى التداخل بين العلمين مع تركيز الحاسوبية على البرامج التي تحاكي ما يدور في ذهن البشر حين إنتاج أو تحليل اللغة.

بعد هذا العرض لتعريفات لسانيات المتون وترجماتها وتداخلها مع علم قريب لها ننتقل لدراسة تاريخها ونشأتها وتطورها.

تاريخ لسانيات المتون:

مرت لسانيات المتون بمرحلة نمو ثم ركود ثم ازدهار خلال فترات متقطعة، كما أن لسانيات المتون "منهجيا- قديمة قِدَم الدراسات اللسانية؛ لكن لم تستخدم كلمة Corpus Linguistics والمفاهيم الأخرى المتعلقة بها إلا مؤخرا. ولهذا فسنتحدث عن تأريخها مقسمين ذلك إلى عدة مراحل"مع التأكيد على تداخل بين هذه المراحل التي قُسِّمت لغرض التوضيح فقط:

المرحلة الأولى: عدم استخدام كلمة Corpus مع وجود اتجاه يستخدم منهجا مماثلا للسانيات المتون:

يرى بعض الباحثين أن هذه الفترة هي فترة ما قبل الخمسينيات من القرن العشرين، وإلى ما قبل انتقاد تشومسكي للمنهج اللغوي السائد في ذلك الوقت. فقد صرّح هاريس (Harris, R. A., 1993) أن الدراسات اللغوية في ذلك الوقت كانت تقوم على تسجيل صوتي للغة ما ثم تحلل بناء على هذا التسجيل. كما يرى ماكنري وولسون (McEn-

أنه على رغم أن الدراسات اللغوية قبل (ery, Tony & Andrew Wilson, 2005:2 تشومسكي -أي في مرحلة الأربعينيات من القرن الماضي- كانت مشابهة لدراسات المتون إلا أن اللغويين لم يطلقوا على دراستهم المتون. ووجه الشبه أنها كانت مؤسَّسة على الاستخدام اللغوي الفعلي؛ إذ كان البنيويون -على وجه الخصوص- يستخدمون منهجية مشابهة للسانيات المتون.

كما أكّد ماكنري وزملاؤه (McEnery, Tony et al., 2006:3) أن الدراسات المؤسسة على المتون والنصوص قديمة؛ إذ استخدمها البنيويون مثل سبير Spir ونيومان Newman وبلومفيلد Bloomfield مستعينين بأدوات قرطاسية لا حواسيب، فقد كانت هذه الدراسات إمبريقية في طبيعتها.

إذن كان اللغويون في تلك المرحلة -خصوصا البنيويين- يستخدمون المنهج دون التسمية، وقد استمر هذا إلى أن انتقد تشومسكي هذا المنحى من الدراسة، وهذا ما سنعرض له في الجزء التالي.

المرحلة الثانية: فترة الركود، فترة الخمسينيات من القرن العشرين:

كانت الأدوات المستخدمة لجمع متن لغوي في الخمسينيات وما قبلها لا تسمح إلا بمتن صغير الحجم وليس كالموجود الآن (ملايين أو بلايين المفردات)، كما كان هناك إشكال حول عجز المتن عن تمثيل اللغة الفعلية تمثيلا شاملا، وهذا صحيح في ذلك الوقت إذ كانت المتون صغيرة الحجم؛ ولهذا انتُقدت انتقادا لاذعا في أواخر الخمسينيات حتى هُمِّشت أو هُجرت (McEnery, Tony et al., 2006:3). وكان ممن شكّك فيها سوسير Saussure الذي شكّك في دراسة المنطوق عموما، كما كان التركيز على الدراسات البلاغية ودراسات النصوص من أسباب الركود التي مر بها علم لسانيات المتون (Stubbs, Michael, 2006:109)، فكان التركيز منصبا على اللغة النخبوية بفنونها الأدبية الراقية. أما أشهر من هاجمها وانتقدها انتقادا لاذعا فهو تشومسكي؛ إذ يرى أن اللغوي يجب أن ينصب بحثه على الكفاية وليس على المنتج أو الأداء (McEnery, Tony & Andrew Wilson,2005:6)؛ بخلاف لسانيات المتون التي تبحث في المنتَج دون الكفاية (Stubbs, Michael 2006:109)، كما كان تشومسكي يرى أن اهتمام الدارس للغة ينبغي أن يكون منصبا على اللغة بوصفها ظاهرة عالمية (Universal language) (Teubert, Wolfgang and Cermakova,

2007:50) بمعنى التركيز على القواعد التي تحكم اللغة الإنسانية بغض النظر عن اختلاف هذه اللغة من إنجليزية إلى عربية وغيرها، فما هذه التنوعات اللغوية إلا تنوع في التطبيق السطحي الذي لا يعكس اختلافا فيما وراء السطح. ولهذا فتعد مرحلة أواخر الخمسينيات فترة ركود أصاب العلم، وأصبح من الصعب أن تجد منهج لسانيات المتون يستخدم لدراسة اللغة في ذلك الوقت ما عدا قلة قليلة من المشاريع كمشروع (SEU) الذي سيذكر لاحقا والذي يعد استثناء في هذا الميدان (Teubert, Wolfgang and Cermakova, 2007:52).

وكما هي عادة العلوم الحية التي يدرسها علماء وباحثون يتفاعلون مع ما يطرح فيها من أفكار وآراء ويثيرون التساؤل والفحص والنقد فيما يقال من قِبَل الدارسين، فقد أدى ذلك إلى عدم التسليم بما يراه منتقدو العلم وإلى عرضه على مشرحة الفحص والانتقاد. وهذا ما سنعرض له في الجزء التالي.

المرحلة الثالثة: فترة نمو ثانية – دون تسمية متون:

بعد فترة الركود التي أصابت لسانيات المتون وبعد هجوم تشومسكي على استخدام المتن عادت الروح إليه من جديد في أواخر الخمسينيات والستينيات والسبعينيات، فبداية النمو الثاني تؤرخ في مرحلة ما بعد الخمسينيات (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:6,20). وقد كان من أسباب نمو هذا المنهج (لسانيات المتون) أن بعض اللغويين أثاروا عددا من الأسئلة التي تعبر عن عدم رضاهم عن الإجابات المعتمدة على التنظير والتأمل بعيدا عن امتلاك الأدلة الفعلية للغة المدروسة. فعلى سبيل المثال يرى بعض اللغويين أن قواعد النحو التي وضعها اللغويون حول التعدي واللزوم والفاعل والمفعول والمبني للمجهول والمعلوم لا تصمد أمام ما يرد من أمثلة حية واقعية، أو هي ليست كافية بشكل مرضٍ ومقنع؛ ولهذا أثيرت عدة تساؤلات إمبريقية حول قيمة دراسة اللغة تنظيرا دون دراسة المنتج الواقعي والاستخدام الفعلي (Teubert, Wolfgang and Cermakova, 2007:50,51). واستؤنف عهد نمو جديد خاص بهذا العلم.

والملاحظ في الأعمال والاتجاهات التي ستسرد لاحقا أنها كما هي عادة العلوم في بدايتها- لا تستقر فيها المصطلحات والتسميات إلا في المراحل اللاحقة، كما يمكن ملاحظة تعدد الجهود والأعمال التي تسهم في نمو هذا العلم الوليد. ولهذا سندرس

هذه المرحلة من خلال عدة أعمال أسهمت بشكل أو بآخر في تأصيل العلم وتأصيل منهجيته. ونؤكد على أن التطور في لسانيات المتون قد جاء من المتون للغة الإنجليزية والذي نما خلال الستينيات والسبعينيات والثمانينيات ومر خلالها عبر كثير من نقاط التحول المهمة في تاريخها (McEnery, Tony: 2003:452). ويمكن تلخيص الأعمال والمشاريع العلمية فيما يلي:

٣-١. العمل الأول الذي يمكن إطلاق المتن عليه هو عمل الباحث روبرتو بوزا Roberto Busa، وهو باحث مهتم بالقديس توماس أكويناس St Thomas Aquinas (أحد فلاسفة العصور الوسطى)، وهو أول من ألّـف متنا يمكن قراءته حاسوبيا. وهذا المتن مؤلَّـف من عشرة آلاف جملة كانت على بطاقات، جملة لكل بطاقة، وفهرس يدوي مع الجمل المراد بحثها. وقد استطاع إقناع IBM في نيويورك باستخدام الحاسوب لبطاقاته المخرَّمة، وقد كان ذلك الحاسوب قادرا على البحث بواسطة الكلمات ثم ظهر ما عُرف فيما بعد بـ المفهرِس أو المكشاف (concordance). وقد استغرق العمل لإنجازه حوالي عقدين من الزمن (1949–1967) كان روبرتو بوزا خلالها قد صنّف متنا من مليون وستمئة ألف كلمة لفلسفة القرون الوسطى بالإضافة إلى متن من خمسة ملايين كلمة في لغات مختلفة كالألمانية والروسية. ويعد التأثير الأكثر أهمية لـعمل روبرتو بوزا أنه بدأ تقليدا لدراسة اللغة باستخدام المناهج الحاسوبية ولا يزال هذا التقليد هو المتبع إلى اليوم (المعلومات المذكورة هنا من McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:20-21).

٣-٢. العمل الثاني المهم في هذا الميدان هو عمل اللغوي ألفونس جويلاند Alphonse Juiland الذي بدأ مشروعه المؤَسَّس على المتن في 1956 حتى بدايات السبعينيات من القرن العشرين. وينبغي ملاحظة أنه لم يسم عمله متنا (Corpus) بل سماه (Mechan-olinguistics). وقد كان في عمله هذا يجيب عن انتقادات تشومسكي للسانيات المتون ويرد عليها. وقد طوّر في ضوء إجابته تلك تقنيات العينات باستخدام أنواع مختلفة من الكتابات والنصوص، وأسّس مناهج لعدة مجالات ومفاهيم في هذا العلم كالتحليل التقابلي بين اللغات باعتماد المتون، والإحصاء الدلالي للمفردات، والتوثيق، والعينة، والتوازن، والعينة الممثِّلة، هذه المفاهيم التي استمر استخدامها في لسانيات المتون إلى اليوم وهو ما دفع كثيرا من المختصين إلى أن يعدوه رائدًا للسانيات المتون الحديثة (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:21) و (McEnery, Tony, 2003:452).

٣-٣. الاتجاه الثالث في هذا الميدان هو مجموعة الأعمال في مجال دراسة قواعد الإنجليزية التي بدأت في أوائل الستينيات من القرن الماضي، فقد بدأ رتندولف كويرك Randolph Quirk عام 1960مشروعه (SEU Survey of English Usage) (دراسة استخدام الإنجليزية). ويعد هذا العملُ المشروعَ الأولَ ضخمَ الحجم الذي يعتمد على جمع مادة لغوية لغرض التحليل الإمبريقي للبحث في القواعد ودراستها؛ ومع أنه أثّر في الأعمال التالية بعده كمتن براون Brown Corpus الذي سيُذكر بعد قليل إلا أنه لم يكن حاسوبيا في ذلك الوقت. كما كان مزيجا من المكتوب والمنطوق ويبلغ مليون كلمة (Teubert, Wolfgang and Cermakova, 2007:51). وفي نفس السنة بدأ فرانشيس Francis وكوسيرا Kucera العمل على متن براون Brown corpus المشهور الذي استغرق إنجازه عقدين من الزمن، ويتألف من مليون كلمة جمعت عينات لألفي كلمة من خمسمئة نص أمريكي تعود إلى خمسة عشر صنفا من أصناف الكتابة، ويُعد سهل الاستخدام مقارنة بغيره من المتون، وقد صُنِّف للإنجليزية الأمريكية.

بعد هذين المشروعين توالت المشاريع الأخرى المماثلة؛ فقد بدأ جان سفارتيك Jan Svartik ببناء متن لندن London–Lund corpus عام 1975، وتكمن أهميته في كونه المتن المنطوق الأول المتاح للاستخدام بشكل واسع (Teubert, Wolfgang and Cermakova, 2007:52). ثم ظهر المتن الوطني البريطاني British National Corpus في منتصف التسعينيات. وقد كان عملا كويرك Quirk وفرانشيس Francis وكوسيرا Kuceraمهمين أيضا في تدريب الأكاديميين في مجال تقاليد مناهج التحليل النحوي للإنجليزية مؤسَّسا على المتون، وأصبحوا فيما بعد روادا في دراسات لسانيات المتون الإنجليزية. مثل جيوفري ليتش Geoffrey Leech الذي أسّس في جامعة لانكستر البريطانية Lancaster مركز بحوث المتون الذي أنجز كثيرا من المشاريع في هذا الميدان مثل British National Corpus. ومثله سيدني قرينبوم Sidney Greenbaum الذي أسّس مشروع متن الإنجليزية الدولي International Corpus of English project. كما تنبع أهمية عملي كويرك Quirk وفرانشيس Francis وكوسيرا Kuceraفي انتشار هذا النوع من الدراسة في أوروبا خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، فقد بدأت مشاريع للغات الدول الإسكندنافية وغرب أوربا وشرقها (McEnery, Tony & Andrew Wilson,2005:22). ولهذا تعد دراسات لسانيات المتون للغة الإنجليزية

التي بدأت في أواخر الخمسينيات في أمريكا من خلال الأعمال والمشاريع مثل متن براون Brown corpus وفي بريطانيا من خلال Survey of English Usage (SEU) (دراسة استخدام الإنجليزية) من العوامل التي أدّت إلى ازدهار لسانيات المتون. كما أن العمل في المتن الإنجليزي نما خلال الستينيات والسبعينيات والثمانينيات من خلال تسجيل وتفريغ اللغة المنطوقة في بعض المتون، ومن خلال ترميز يدوي للسمات النحوية في بعضها، ومن خلال ترميز آلي للمعلومات النحوية في أخرى، وهذه المفاهيم قد تطورت فيما بعد في هذا الميدان (McEnery, Tony, 2003:452). وقد كان متن براون Brown corpus الأمريكي ونظيره البريطاني المؤلَّف في السبعينيات لانكستر وأوسلوبيرجين The LOB (Lancaster–Oslo–Bergen) من المتون التي وُسمت –فيما بعد– يدويا مع معلومات وسمات نحوية.

ومن الأمور الملفتة للنظر أنه بعد متن براون Brown corpus فَقَد اللغويون الأمريكيون الاهتمام بهذا النوع من الدراسات بخلاف الأوربيين الذين استمروا على غرار متن LOB (Teubert, Wolfgang and Cermakova, 2007:52-53)، وربما يعود هذا إلى قوة تأثير تشومسكي في التوجه الأمريكي مقارنة بنظيره الأوربي.

٣-٤. المجال الرابع الذي أثّر في لسانيات المتون يتمثّل في أعمال الفيرثيين الجدد (neo–Firthians)، فمعلوم أن فيرث (Firth) قد أسّس لمفهوم السياق الموقفي الذي أثّر بدوره في اللسانيات البريطانية. كما أسّس لمفهوم (Attested language) (توثيق/ ورود) ومفهوم (Collocation) (تصاحب/ سك)، وقد أثّرت هذه المفاهيم في عدد من اللغويين مثل هاليدي Halliday وهوي Hoey وسينكلير Sinclair. كما أثّرت في بعض المشاريع مثل مشروع COBUILD الذي عُمل في جامعة بيرمنقهام Birmingham حوالي الثمانينيات (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:23-24). ويُعد مشروع English Lexical Studies (دراسات المعجمية الإنجليزية) الذي تأسس في إدنبرة Edinburgh عام 1963 وأُكمل في بيرمنقهام Birmingham تحت إدارة جون سينكلير John Sinclair من المشاريع المهمة في هذا الميدان (Teubert, Wolfgang and Cermakova, 2007:53) التي أسهمت بشكل قوي في لسانيات المتون.

فترة استقرار التسمية والتأصيل والازدهار:

على الرغم من قِدَم الدراسات التي استخدمت مناهج لسانيات المتون والتي أسست لهذا العلم فإن المتن بصيغته الحديثة المحوسبة لم يظهر إلا في أواخر الأربعينيات من القرن العشرين، وقد ذكرنا أن لسانيات المتن الإنجليزي بدأت في أواخر الخمسينيات في أمريكا من خلال متن براون Brown corpus، وفي بريطانيا من خلال Survey of English Usage (SEU) (دراسة استخدام الإنجليزية)، كما بيّنّا أن العمل في المتون الإنجليزية نما خلال الستينيات والسبعينيات والثمانينيات من خلال تسجيل اللغة المنطوقة وتفريغها، ومن خلال ترميز المعلومات النحوية يدويا، ومن خلال ترميز آلي للمعلومات النحوية. وتُعد هذه الفترة هي الفترة التي أسّست لازدهار العلم ونموه.

أما مصطلح لسانيات المتون فلم يظهر إلا في بدايات الثمانينيات (McEnery, Tony, et al., 2006:3). ويبدو أن نيلسون فرانشيس Nelson Francis (مصنِّف متن براون Brown Corpus) هو أول من أطلق كلمة Corpus على مجموعة النصوص الإلكترونية (Teubert, Wolfgang and Cermakova, 2007:53). ثم ظهرت بعد هذه الفترة – أي في التسعينيات– المتونُ الضخمة التي تضم مئات الملايين من الكلمات، كما ظهرت خلال هذه الفترة المتون متعددة اللغات، ثم ازدهر استخدام الحاسوب في الترميز والسمات وتفريغ المنطوق آليا (McEnery, Tony, 2003:452).

ولا بد من الإشارة إلى بعض العوامل التي أثّرت في ازدهار العلم وانتشاره على نطاق واسع، فتطور التقنية كان عاملا مهما في ظهور المتون كبيرة الحجم التي كان أولها متن براون Brown Corpus الذي صُنِّف في بداية الستينيات للإنجليزية الأمريكية (McEnery، Tony، et al.، 2006:4)، كما أن فهرسة الإنجيل Bible ودراسة أعمال شكسبير كانت نقطة بداية في دراسات المتون الدلالية، كما تعد المعاجم التي تستخدم أمثلة من الاستخدام الفعلي للغة أحد الأسباب التي أكّدت على أهمية دراسة المعنى في سياق محدد ونص معين مثل معاجم اللغة الإنجليزية (Stubbs, Michael, 2006:109-110).

وقبل أن نختم الحديث عن تاريخ المتون نؤكد على أن بعض الباحثين يقسم لسانيات المتون من حيث التأريخ لنشأتها مرحلتين: الأولى فترة ما قبل الخمسينيات من القرن العشرين، والثانية مرحلة ما بعد الخمسينيات (McEnery, Tony & Andrew Wil-

son, 2005:2)، وهناك باحثون آخرون يقسمون مراحل لسانيات المتون على حسب عدد الكلمات في المتن (Krishnamurthy, Ramesh, 2010) و(Krishnamurthy, Ramesh, 2002)، فيرون أنها بناء على هذا الأساس[1]:

- مرحلة الستينيات وهي مرحلة ظهور دراسات التحليل اللغوي، وقد ظهر فيها المتن المنطوق في المحادثات (135000 كلمة: لـ Sinclair)، والنصوص المكتوبة (مليون كلمة: Brown University, USA).
- مرحلة السبعينيات وهي مرحلة المتون المتخصصة الأكاديمية في الاقتصاد والخطاب الصفي (35000 كلمة).
- مرحلة الثمانينيات وهي للمنطوق والمكتوب معا، وقد اسُتخدمت المتون لكتابة المعاجم وكتب القواعد (20-10 مليون كلمة: COBUILD).
- مرحلة بداية القرن الواحد والعشرين وقد استُخدمت في لغات عدة ولتخصصات شتى كتعلم اللغة وتعليمها، والترجمة، واللغويات الجنائية وغيرها (100 مليون كلمة وأكثر).

كما يرى تيوبرت Teubert وسيرماكوفا Cermakova(Teubert, Wolfgang and Cermakova, 2007:50) أن البداية الفعلية للسانيات المتون بوصفها منهجا لدراسة اللغة كان في الستينيات متزامنا مع التأثير الذي أحدثه تشومسكي في الدراسات اللغوية الحديثة.

بعد هذا العرض التاريخي الموجز ننتقل إلى استعراض مجالات استخدام المتون في الدراسات اللغوية لنتعرف على أهمية هذا الميدان في الدراسات اللغوية، ولكي ننبّه إلى بعض الآفاق التي يمكن أن يطرقها في اللغة العربية.

مجالات استخدام المتون في الدراسات اللغوية:

يُعتبر ظهور لسانيات المتون بالصورة التي هي عليها في الوقت الحالي منعطفا مهما في العلوم اللسانية، ويرجع ذلك إلى طبيعتها الإمبريقية التي تجعل من كلام المنظِّر موضوعيا لا ذاتيا، وذلك باعتماده على مادة فعلية وليس على التخمين أو الحدس، وقد أثّر فعلا استخدام المنهج المعتمد على متن لغوي في النظريات الموجودة من حيث

١ - الذي أشرنا إليه تقسيم إجمالي يراعى فيه ضيق المكان عن ذكر التفصيلات غير المهمة فيما نحن بصدده.

استفزازها ومساءلتها وإثراؤها؛ فيمكن للسانيات المتون أن تسهم في تطوير نظريات اللسانيات أو حتى انتقاد التقليدي منها ورفضها في جميع فروع اللسانيات التطبيقية، وقد أكّد ليتش Leech (Leech, G., 1997:9) أن تحليل المتن يمكن أن يُستخدم في جميع فروع اللسانيات (النظري منه أو التطبيقي).

وبوجه عام هناك دوران يمكن للمتون أن تقوم بهما: دور في دراسة اللغة نفسها وتحليلها، ودور في تطوير أدوات حوسبة اللغة الطبيعية باعتبارها عنصرا مهما لمرحلة تطوير البرمجيات المستخدمة في حوسبة اللغة[1]. ومع ما في العلوم اللسانية من تداخل وتكامل فسأحاول في الفقرات التالية أن أقسّم الموضوع لغرض التوضيح والشرح مع التسليم بتداخل فروع العلوم وتقاطعها بشكل كبير قد يبدو لغير المتخصص ضربا من التكرار.

المتون مصدر للبيانات الطبيعية:

يُعد التحليل المبني على المادة الإمبريقية والمعطيات الطبيعية القلبَ النابض وحجر الزاوية للسانيات المتون، فبإمكان اللغوي الاعتماد في أحكامه على اللغة الفعلية واستقرائها؛ لتكون أحكامه موضوعية بدل كونها ذاتية تعتمد على وعيه الشخصي ومعرفته عن اللغة التي قد تكون ناقصة. فالمتون تُعد مصدرا أساسيا وقوة استشهادية للساني في تحليله للظواهر اللغوية واستدلاله لها في لغة ما، فوصف اللغة ووضع نظريات لها باعتماد المتن يقوم على المنهج العلمي للسلوك الفعلي لتلك اللغة وصولا لاكتشاف ما هو مطرد وما هو شاذ وما هو قليل باعتماد منهج إحصائي دقيق، كما تتيح المتون دراسة اللهجات المحلية والإقليمية أو لهجات القبائل بدل الاعتماد على اللغة المعيارية الرسمية وبدل الاستغناء بنوع واحد من اللغة عن باقي التنوعات (انظر لنقاش هذه الفكرة (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:103.

المتون واللسانيات:

تميل اللغة الطبيعية -المكتوبة بوجه خاص- في بنائها اللغوي إلى التركيب والتعقيد وطول الجمل؛ بينما تميل كتب التنظير اللساني إلى الجمل القصيرة التي تقتصر على مفردات

١- في الفقرات القادمة اعتمدت بشكل مكثف على المناقشة التي وردت في (McEnery, Tony & Andrew Wilson, ٢٠٠٥) خاصة فيما لا يخص التطبيقات والأمثلة على اللغة العربية.

قليلة وجمل قصيرة تضم الشاهد فقط؛ ولهذا تزخر كتب اللسانيات بأمثلة مصنوعة ليست من لغة الحياة الواقعية اليومية؛ بل إنها إذا حاكاها متعلم اللغة تكون موضع تندر وسخرية ودليلا على أن مستخدمها في سياق طبيعي متعلم للغة وليس من أبنائها.

واستدراكا لهذا الوضع غير الطبيعي بدأت مشاريع تأخذ منحى الاعتماد على لغة الحياة الفعلية بدل المصنوع الذي تكلفه اللساني المنظِّر. ولذلك تُعد المتون مصدرا مهما في الدراسات اللسانية في استخدام شواهد فعلية من المتحدثين للتدليل على قضايا لغوية، كما استُخدمت في الشاهد النحوي وغيره في التراث العربي، فاستخدام الشاهد القرآني أو الحديث أو الشعر أو كلام العرب الذي تزخر به كتب اللغة والنحو العربي يُعد من قبيل الإفادة من المتون المتاحة للدارس في ذلك الوقت.

أما في الغرب فقد أكد بعض الباحثين أن تدريس لسانيات المتون وكيفية استغلالها والإفادة منها في التحليل اللساني بدأت تؤسس نفسها في الدراسات الجامعية وكذلك العليا (McEnery, Tony, et al., 2006:97)، فهناك اتجاهان بدآ يؤسسان نفسيهما: الأول: تدريس لسانيات المتون بوصفها فرعا من فروع اللسانيات وعلما قائما بذاته له أصوله ومناهجه. الثاني: تدريسها للإفادة منها في فروع اللسانيات الأخرى، أي استخدامها بوصفها منهجا للإفادة منها في التنظير اللساني في أي فرع من فروع اللسانيات. كما أن هناك إمكانية لتعليم القواعد عن طريق التطبيق على متن معرَب والتدرب على التحليل النحوي والإعرابي من خلاله ليكون تطبيقا تعليميا للتحليل اللساني، فمجالات الإفادة من المتون في التحليل اللغوي تزدهر في الغرب حاليا، وهو ما نجد له نظيرا في التراث اللغوي والنحوي العربي (انظر لنقاش مشابه McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005).

المتون ودراسة المنطوق:

الأصل في المتن أن يشتمل على اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، فلا يقتصر على أحدهما إلا إذا كان في أصل تصنيفه قد وُضع لدراسة نوع واحد منهما، ولا بد للمتن من أن يغطي أصنافا متعددة من الكلام كالشعر، والإلقاء، والمحاضرة، واللغة القضائية إلخ، كما لا بد له من إعطاء صورة شاملة للمتكلمين، وأن يشتمل على معلومات عن المتغيرات التي تثري البحث مثل العمر، والجنس، والطبقة الاجتماعية؛ لتكون المتون بذلك شاملة يمكن من خلال شمولها هذا التعميمُ في أي حكم والاطمئنان إلى إطلاقه.

بالإضافة إلى ذلك فاشتمال المتن على المنطوق يعطي اللغة الطبيعية موضوع الدراسة صورة حقيقية بعيدة عن التصنع أو المعيارية. وحتى تقوم المتون المنطوقة بدورها الصحيح فلا بد من تفريغها مع سماتها الصوتية كالنبر، والتنغيم، والوقف، وزلات اللسان والترددات والتراجعات وغيرها من الظواهر الخاصة باللغة المنطوقة، وبهذا التفصيل يمكن دراسة هذه الظواهر الصوتية وعلاقتها بالظواهر اللغوية مثل التحول من لغة إلى أخرى لثنائي اللغة، أو التحول من فصحى إلى عامية أو العكس في أصناف متعددة في الكلام، أو النبر في مواضع من الكلام دون غيرها.

وكما هو معلوم فالأنظمة الكتابية تغفل السمات الصوتية حين تسجيل اللغة المنطوقة، وهو ما يشوه اللغة أو يعطي صورة ناقصة أو مضللة عنها؛ لذلك لا بد من تدارك ذلك عن طريق محاولة تسجيل اللغة المنطوقة تسجيلا يحافظ على صورتها الأصلية حين النطق بها باستخدام رموز تصف الظواهر الخاصة بالمنطوق (انظر لنقاش مشابه McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:104). بل إن تعليم مهارات المنطوق والحوار في كثير من الكتب المدرسية يعتمد على المكتوب المنزوع من السمات المميزة للمنطوق؛ ولهذا نجد بعض الطلاب يتحدثون بلغة تقرب من الخطابة التي تعلموها في كتبهم المدرسية وتخلو من سمات الحوار وخصائصه كالتوقفات والنبر والتنغيم ومقاطعة المتحدث واستخدام تراكيب تستخدم في المنطوق ولا تستخدم في المكتوب مثل (أها، إمم، إلخ)؛ بل لاحظتُ اللغة الخطابية طاغية على بعض المعلمين والمشرفين التربويين.

المتون ودراسة النحو:

تُعتبر دراسات النحو إلى جانب الدراسات المعجمية -التي سنتحدث عنها لاحقا- من أكثر الدراسات اللغوية التي اعتمدت على المتون وأفادت منها واستثمرتها (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:109). وتأتي أهمية المتن للنحو من حيث تمثيل العينة لتركيب نحوي معين تمثيلا كميا إحصائيا، وكذلك لتأكيد فرضية نحوية، أو قاعدة نظرية، أو تطويرهما، أو اختبارهما، أو توليدهما من الأساس. وتظهر أهمية مثل هذه الدراسات في إعطائنا صورة ممثِّلة ومتكاملة عن صورة نحوية: هل هي سماعية، أم مطردة، أم شائعة، أم نادرة؛ فالحكم على كلمة بأنها مطردة أو نادرة كان يقوم سابقا على اعتماد النحوي على معرفته باللغة؛ أما مع المتون فالحكم على تركيب ما يقوم على أساس علمي منهجي (إحصائي).

ويجب التأكيد على أنه لم تنفك الدراسات النحوية من التنظير والاعتماد على الحدس والذاتية حتى الربع الأخير من القرن الماضي (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:110). ولذلك بدأت -في الإنجليزية مثلا- تظهر كتب القواعد المتخصصة التي تعتمد على المتون في تنظيرها لدراسة بعض الظواهر النحوية كالاسم الموصول، وهذا النوع من الدراسات يفرّق لنا بين النحوي المعياري والنحوي الوصفي الذي يصف الظواهر الموجودة فعلا، ومن المهم توضيح أنه حتى الوصفيون لا يهتمون بكل مثال بل يهتمون بالظواهر الأكثر شيوعا.

وهناك جانب آخر لأهمية المتون في النحو وهو في التفريق بين لغة المكتوب ولغة المنطوق؛ إذ اعتمدت معظم كتب القواعد في الإنجليزية على المكتوب في حين زعمت بعض الدراسات أن الاعتماد على المذهب التقليدي في التقعيد الذي يعتمد على الجمل المكتوبة لا يصلح للمنطوق؛ إذ توجد فوارق بين اللغتين (McEnery، Tony، et al.، 2006:86)؛ ولهذا فالمتون مصدر مهم لمقعِّد اللغة ينأى بأحكامه من أن تُتهّم بالإفراط في ذاتيتها وقيامها يعتمد على جزء من اللغة (كالمكتوب مثلا) ويغفل جزءًا آخر مهمًا (كالمنطوق).

المتون والدراسات المعجمية:

قد تكون المتون نصوصا كاملة أو قد تكون عبارة عن شواهد وأمثلة لاستخدام لغة ما. وباعتبار الأمثلة والشواهد -تجاوزا- متنا فقد استخدم المعجميون منذ عهد قديم في دراساتهم اللغة الواقعية (المتون) التي استخدمها أهل اللغة أنفسهم بوصفها شواهد لغوية، فليس هذا الاتجاه جديدا في الدراسات اللغوية؛ لكن الجديد هو الثراء الذي جاءت به لسانيات المتون كما سيأتي تفصيله في هذا الجزء. وتعتبر الدراسات المعجمية من أكثر الدراسات اللغوية التي أفادت من المتون حيث لا يمكن تصور معجم دون متن أو شواهد. ولا بد من التأكيد على أن مصنِّف المعجم في السابق حين لا يجد أو لا يتذكر مثالا حيا فإنه يتجه إلى خلق مثال معتمدا في ذلك على حدسه ومعرفته باللغة؛ ولهذا فقد ساعد وجود المتن في تصحيح مسار التنظير المعجمي وألغى الاعتماد على سليقة المعجمي في قبول أو رد كلمة؛ إذ يرى بعض الدارسين أن سليقة المعجمي ليست دائما صحيحة (Sinclair, 1991).

إن استخدام المتون في المعجم ييسّر عمل المعجمي من ناحية الاستغناء بالمثال الفعلي عن الحاجة إلى خلق مثال مصطنع متكلف في أحيان كثيرة، كما أن وجود متن حاسوبي

يسهّل عملية بحث المعجمي عن الكلمة، وعن سياقها، وعن معلومات إضافية لذلك السياق كنوعه، وقائله، وجنسه، وعمره وغير ذلك من السمات التي تعين واضع المعجم وتساعده على إخراج عمل وصفي دقيق، بالإضافة إلى أن وجود السمات النحوية تيسّر على المعجمي عمله وتجعله يتفرغ لعمله الأساس بدل التشتت بين علوم اللسانيات المختلفة. ومما يكشف لنا أهمية وجود هذه السمات والتوصيفات أننا نجد اللغة العربية التي تفتقر إلى حوسبة مماثلة للغة الإنجليزية في مجال الصناعة المعجمية نجدها متأخرة عنها في المعاجم والتحليل اللغوي القائم على معاجم ومدونات.

وقد أُلّفت في اللغة الإنجليزية معاجم كاملة تقوم على الاستخدام الحي الفعلي المتداول للمفردات، مثل معجم لونقمان للإنجليزية المعاصرة (The Longman Dictionary of Contemporary English) (انظر McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:106-109) ؛ بل أضاف هذا المعجم في طبعته الثالثة عام 1995 معلومات إضافية مثل: هل المفردة ضمن الألف أو الألفين أو الثلاثة آلاف كلمة الشائعة في الكلام أو الكتابة، وتعدى ذلك إلى معرفة تصريفات الكلمة، وهل يشيع بعض التصاريف دون الآخر أم لا. فنجد هذا المعجم ثريا بمعلوماته وشروحاته التي لم تكن لتوجَد لولا توفر متن معين في هذا العمل الكبير.

وقد أفادت المعاجم أبعد من ذلك؛ إذ ظهر اتجاه يدرس شيوع معنى معين للكلمة دون غيره (Word sense frequencies)، حتى ظهرت معاجم تدرس هذه الظواهر الدقيقة التي لا يمكن دراستها وإنجازها دون متن موسوم سواء قام بها شخص أو حتى فريق عمل نظرا لحاجة هذه الأعمال إلى وقت طويل وجهد كبير.

إن قدرة المتون على إظهار الكلمات ضمن استخدام واقعي مكّن الدارسين من دراسة العلاقات بين المفردات المتصاحبة فمثلا معجم لونقمان للإنجليزية المعاصرة The Longman Dictionary of Contemporary English الآنف الذكر وضع بعض الجداول والرسومات لتوضيح سلوك بعض المفردات وعلاقاتها النحوية مثل الفعل (حاول أن يعمل)، و(حاول عمل كذا)، وهكذا. فكل هذه التوصيفات تجعل من قراءة المعجم والرجوع إليه مصدر إثراء للباحث، والدارس، ومتعلم اللغة على حد سواء.

وقد ظهرت مفاهيم جديدة كالمصاحبات والمسكوكات والعبارات الاصطلاحية، كما أفادت المتون في التفريق بين الكلمات التي يُتوهم أنها مترادفة؛ فبدراسة سلوك

المفردات المجاورة قد يظهر للباحث أن الترادف سطحي فقط ولا يشمل جميع أوجه المعنى وظلاله، كما يمكن دراسة الاشتقاق الصرفي وتفضيل بعض الأبنية والتراكيب وشيوعها مثل استخدام (حالا) بدل (في الحال)، أو (يوم كذا) بدل (في يوم كذا).

إذن أفادت المتون في التأكيد على الشيوع وتكرار الكلمة، والمسكوكات والاصطلاحات، والتنوع الاستخدامي لمفردة ما، والمفردة النحوية (مثلا التعريف بمفردة مجردة عن ملحقاتها كالفعل اللازم مجردا من حرف الجر)، والاستخدام الفعلي لا الاصطناعي المتكلف، كما أفاد المعجم في قضية الكلمات الدخيلة من لغة إلى أخرى.

كما تساعد المتون في دراسة ميل سلوك الكلمة إلى معنى معين وهو ما يسمى النظم الدلالي والتفضيل الدلالي (Semantic prosody and semantic preference)؛ فهناك كلمات حينما تتصاحب تعطي معنى سلبيا أو إيجابيا مثل كلمة (رأي) و(شخصي) فهما تعنيان شيئا لا يميل لا إلى سلبي ولا إلى إيجابي؛ لكن قد يرى الباحث حين ورودهما معا في الأمثلة الواقعية أنهما تعبران عن معنى سلبي أو انتقادي. فالدلالة لها سلوك معين وتفضيل معنى دون آخر في الاستخدام. فالأجنبي أو حتى ابن اللغة قد يجهل استخدامات معينة لمفردات اللغة التي لا تظهر إلا في أمثلة واقعية واستخدامات فعلية لا تظهرها إلا المتون المعدة لهذه الأغراض، ومثلها كلمة (شرذمة) التي تأتي لوصف مجموعة في سياق سلبي وذم وتشنيع؛ في مقابل لفظة (ثلة) أو (كوكبة) اللتين تأتيان لوصف مجموعة في سياق لإيجابي وثناء ومدح. كل هذه التفريقات ما كان لها أن تظهر وتتطور بعيدا عن الحدس لولا المتون اللغوية (انظر McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005: 106-109).

المتون ودراسة العلاقات الدلالية:

تحتاج دراسة العلاقات اللغوية بين الألفاظ إلى شاهد ومثال من اللغة، ولهذا تعد المتون من الأسس التي قامت عليها الدراسة اللغوية الدلالية دراسة موضوعية؛ فمعنى المفردة مجردة يدل عليه المعجم ويصفه المعجمي؛ لكن ميزة المتن هو دراسة المفردة في محيط وسياق معين وكيفية سلوكها مع مفردات أخرى.

إننا قد نخرج بنتائج مهمة لو درسنا مثلا استخدام السين وسوف للدلالة على المستقبل وما الذي يحكمها بما يحيط بها أو العكس، كذلك تداخل الأصناف، فمثلا النحويون يرون أن مفردة معينة فعل لكنها تسلك سلوك الأسماء ولا تدخلها علاماتها

وهكذا. ودراسة مثل هذه الظواهر ليست يسيرة دون استخدام المتون؛ فدراسة المتون في الدلالة تعطينا حكما قائما على شاهد حقيقي وموضوعي بدل الوصف التخميني الحدسي، وكذلك بإمكان المتن تزويدنا بالفروق الدقيقة بين المترادفات أو شبه المترادفات، وكذلك في استخدام مثلا: (عمل كذا) أو (قام بعمل كذا)، أو في استخدام الألفاظ التالية للدلالة على الملكية: (لدي)، و(عندي)، و(أملك)... ومثل استخدام (ها) ليعود على مؤنث مفرد أو جمع.

وتحتاج دراسة المتون في الدلالة والعلاقات الدلالية إلى وقت وجهد لصعوبة ميكنتها وآليتها؛ فهي تعتمد بشكل كبير على التحليل اليدوي للساني الذي يبحث في سلوك المفردات ويستكشف سياقاتها وعلاقاتها مع المفردات الأخرى؛ ولهذا لا يمكن مقارنة إفادة النحو والمعجم من المتون بإفادة الدلالة منها.

المتون ودراسة التداولية:

وكما هي الحال في الدلالة فدراسة التداولية المعتمدة على متن تعتمد على الوسم والتحليل اليدوي ولذلك فهي تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين.

فمثلا لو دُرس استخدام كلمة (يعني) في المنطوق والحوار وكونها تعطي المتحدث فرصة للتفكير وتجهيز ما سيقوله، وليس يقصد بها المعنى الحرفي للفظة، وكذلك متى تستخدم نعم، أو صحيح، أو أكيد... وكما هي الحال في استخدام الأمر المباشر أو الأمر بتلطف. كل هذه المظاهر التداولية يمكنها أن تُدرس مستثمرة المتون المؤلَّفة لهذه الأغراض.

وبسبب أنه يغلب على التداولية اعتمادها على المنطوق بشكل أكبر من اعتمادها على المكتوب، وكذلك اعتمادها على وجود متن موسوم ومحلل، فقد تأخرت هذه الأنواع من الدراسات إلى حد ما إذا ما قورنت بالنحو والمعجم.

وقد بدأت في الآونة الأخيرة دراسة التداولية التاريخية التي تدرس التحول التداولي والتطور الدلالي للمفردة عبر عصور. ونظرا لكون التداولية من الدراسات التي يصعب ميكنتها في الوقت الحالي فلا زالت إفادتها من المتون في بداياتها.

المتون وتحليل الخطاب:

يعتمد تحليل الخطاب بطبيعته على متن لغوي، وهناك تحليل الخطاب على نطاق واسع وتحليله على نطاق ضيق ومتخصص، مثل: دراسة مدى شيوع مفردة على نطاق

واسع أي نطاق المتن بأصنافه اللغوية المتعددة، أو نطاق ضيق أي نطاق فن معين مثلا استخدام كلمات معينة في الفن، وأخرى في الدعوة، وأخرى في الحياة الأكاديمية. كما يمكن تحليل خطاب معين لشخص معين، ويعتمد على متن موجود لذلك الشخص.

وقد بدأ تحليل الخطاب ينحو منحى متخصصا، مثل خطاب السياسة، وخطاب الإعلام، وخطاب المال والأعمال، وخطاب لغة القضاء، وخطاب اللغة الطبية... فمثلا مفردات شاعت خلال فترة في الصحافة ثم اندثرت وشاعت أخرى (وهذا الجانب يتداخل مع التداولية التاريخية التي مرت بنا في الفقرة السابقة)، كالمفردات الثورية في عصر المد القومي، أو الخطاب الماركسي في حينه، أو الجهادي في عصر الصحوة الإسلامية، كما أن خطاب الصحافيات ولغتهن تختلف عن خطاب الصحافيين الذكور ولغتهم، وكما هي الحال في الدلالة والتداولية فاستخدام المتون في تحليل الخطاب لا زال في بدايته، وبدأ بالانتشار في الخطاب المتخصص في حقل معين.

المتون واللسانيات الاجتماعية:

الباحث في اللسانيات الاجتماعية يدرس عادة اللغة وعلاقتها بجنس الكاتب، أو طبقته الاجتماعية، أو غيرها من الصفات التي تساعده على أداء مهمته، ويمكن للسانيات الاجتماعية أن تستغل المتون للاستدلال على الظواهر الاجتماعية التي تريد دراستها؛ ولكن لم تُستثمر بصورة كبيرة على الرغم من وجود بعض الدراسات في هذا الميدان، ويدور معظمها على محور اللغة والجنس مثل الدراسات التي تبحث في التحيز للمذكر في استخدام الضمائر، وما موقع المرأة في هذه الاستخدامات: هل هو موقع الفاعل أم المستقبِل أم ماذا؟ وكذلك استخدام رجل شرطة ورجل أعمال في مقابل ربة بيت وسيدة منزل وهكذا.

وبسبب عزوف اللسانيين الاجتماعيين عن دراسة المتون لعدم احتوائها على المعلومات الترميزية والسمات التي يبحثون فيها؛ فقد بدأ مصنِّفو المتون بترميزها وتضمينها السمات اللسانية الاجتماعية مثل: جنس الكاتب وطبقته الاجتماعية، والكاتب وعمره، والكاتب وموقعه الجغرافي وغيرها من السمات، فهذه السمات التي بدأ يُلتفت إليها في المتون اللسانية تجعل من المتن اللساني ميدانا خصبا للدرس اللساني الاجتماعي؛ ونتيجة لذلك بدأت دراسات مثل لغة العنف لدى أشخاص مختلفي الخصائص والمشارب (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:115-117).

وقياسا على ذلك يمكن مثلا دراسة مظهر من مظاهر اللغة كالتلطف أو العنف أو سوء استخدام السلطة أو غيرها لدى الأكاديمي، ولدى الداعية، ولدى الصغير وغيرهم.

وقد ذكر ماكنري وولسون (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:115) أن اللسانيات الاجتماعية مثلها مثل اللسانيات التاريخية واللهجية والأسلوبية في اعتمادها على بيانات محددة في متن أو شواهد محددة أكثر من اعتمادها على متون عامة. بل إنه في بعض الأحيان يعمد اللساني الاجتماعي إلى الاستنطاق «elicitatoin»، أي أن بياناته وأمثلته وشواهده غير طبيعية.

المتون واللهجات والتنوعات الكلامية:

ينصب الاهتمام هنا على التنوعات الجغرافية، وهذا فرع واسع من فروع اللسانيات الاجتماعية، ومثال ذلك متون اللغة الإنجليزية البريطانية، ومتون اللغة الإنجليزية الأمريكية، واللغة المستعملة في نيوزيلندا، والمستعملة في الهند أو غيرها، وهذا النوع من الدراسات بدأ يأخذ نصيبه من الاهتمام في اللغة الإنجليزية (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:125).

كما يمكن التركيز في الدراسة على مظهر أو استخدام لغوي معين، مثل استخدام حروف الجر بين إقليم وآخر، ويمكن دراسة اللغة الوطنية أو الرسمية واللهجة المحلية، ولا يقتصر فيها على الظواهر الصوتية والمفردات بل يمكن أن يتعدى ذلك إلى النحو والقواعد والتراكيب والمفردات. وعن طريق هذه الدراسات المقارنة يمكن الخروج بنتائج مهمة في الإطار اللساني سواء للغة الرسمية أو اللهجة.

كما تفيد دراسة تنوعات الكلام كالفرق بين (في الحقيقة، وحقيقة)، و (في الواقع، صراحة، وبصراحة...) وما الفرق مثلا في لغة المحادثة واستخداماتها ولغة المحاضرة أو اللغة الأكاديمية، كما تُستخدم بعض الظواهر في المنطوق بخلاف المكتوب مثل الإقلاب (ممبعدهم)... ومثل ذكر الفاعل والضمير بعد الفعل في المحادثة: (صلّوا الطلاب)... وكون ذلك ممتنعاً في الكتابة.

ولا بد من التأكيد على أن هذا النوع من الدراسات يتقاطع بشكل كبير مع اللسانيات الاجتماعية؛ لكن لأهمية دراسة اللغة الإنجليزية ما بين الأقاليم، ولوفرة بحوثها وعلومها أُفردت بحديث مستقل؛ بل صار لكل إقليم معاجمه سواء مكتوبه أو منطوقه. وقد يكون في المستقبل مثيل له في دراسة الأقاليم الناطقة بالعربية. كأن يدرس باحث

اللغة المستخدمة في المشرق العربي وفرقها عن المستخدم في المغرب العربي بالاعتماد على متون من الإقليمين سواء صوتيا أو تركيبيا أو معجميا أو دلاليا.

المتون والأسلوبية ولسانيات النص:

تتقاطع الأسلوبية في بعض جوانب دراستها مع دراسة تنوع اللهجات والجنس، وتدرس عادة العادات الكلامية والكتابية لشخص ما؛ إذ يميل تركيز الأسلوبيين إلى دراسة كاتب واحد أكثر من دراسة التنوع اللغوي في نطاق كتّاب معدودين على رغم وجود بعض الأسلوبيين الذين يدرسون التنوع اللغوي لدى كتّاب عدة؛ ولهذا لا يشكل المتن ميدانا واسعا لهم؛ إذا المتون عادة تضم كتّابا لا كاتبا واحدا.

ومهما يكن تركيز الدارس فالباحث الأسلوبي يحتاج في أحكامه إلى سند كمي يدعم حكمه حول كاتب معين، سواء في اختياره لأسلوب معين أو في اختيار كاتب ما من بين كتّاب آخرين لأسلوب محدد. ومن هنا يأتي دور المتون في هذا المجال ليكون مجالا خصبا للدراسة.

وتشكل المتون ميدانا خصبا لدراسة الفروق الأسلوبية بين لغة الكتابة واللغة المنطوقة، مثل: دراسة إستراتيجيات النفي أو الإثبات في كل من اللغتين. بالإضافة إلى دراسات كيف تُسجّل اللغة المنطوقة كتابيا، وما التغيرات التي تحصل خلال عملية التسجيل وذلك لدراسة الاختلافات بينهما (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:118).

أما لسانيات النص فتتقاطع مع الأسلوبية في دراستها لبناء النص، وهو اتجاه من اتجاهاتها. كما تشكّل دراسة لسانيات النص من خلال قناة الكلام (مكتوبا أو منطوقا) أو نوع النص (كتابة علمية، صحفية، خيال علمي، دعوية...) ميدانا ثريا في المتون، وهناك دراسات الأنواع الكلامية واعتماد جنس أو نوع معين من الكلام على مفردات أو أنواع نحوية معينة وتشكّل ميدانا خصبا للدراسة في هذا المجال.

ولا شك أن هذا النوع من الدراسات يحتاج إلى أن يكون المتن موسوما من حيث الخصائص التي يحتاجها الباحث في هذا الميدان، وهو ما بدأت تتداركه بعض المتون الحديثة؛ لكن هذا لا يعني ألا يقوم الباحث بنفسه بتصنيف متن يضم العناصر والخصائص التي يحتاجها في دراسته؛ إذ أصبح من السهل في الوقت الحالي تصنيف متن كبير في وقت قصير وجهد قليل نظرا للثورة التقنية.

المتون والاكتساب اللغوي وتدريس اللغة:

يمكن للمتون أن تكون مصدرا مهما في العملية التعليمية من عدة مسارات:

١) الاكتساب اللغوي.

٢) دراسة اللغة المرحلية لدارس اللغة.

٣) إفادة المدرس منها في تعليم اللغة.

٤) إفادة دارس اللغة منها في تعلم اللغة.

فهذه أربعة مجالات ستناقش في الفقرات القادمة.

ففي الحين الذي تميل فيه كتب تعليم اللغة بطبيعتها التوضيحية وقيود الزمان والمكان إلى استخدام الأمثلة القصيرة والواضحة وغيرالمعقدة؛ في المقابل نجد أن اللغة الطبيعية تميل إلى التركيب واستخدام السياق والاستغناء به عن اللغة الملفوظة في المواقف الطبيعية للحياة اليومية؛ مما يدفع بواضع المنهج والمدرس إلى إعطاء أمثلة مصنوعة والاستغناء بها عن التي تعتمد الاختصار ويشوبها الغموض أحيانا بسبب اعتمادها على أمور غير لغوية منطوقة. وهذا ما جعل بعض الباحثين ينتقد أسلوب الكتب المؤلَّفة لتعليم اللغة؛ فمن الدراسات الطريفة التي بدأت تؤسس نفسها في الغرب منتقدة هذا الأسلوب التعليمي دراسات مقارنة الأمثلة في الكتب المقررة لتدريس اللغة الإنجليزية بالمتون الموجودة للمتحدثين الأصليين، وقد وجدت هذه الدراسات فروقا بين هذين الأسلوبين، وهو ما يطرح علامة استفهام حول الفائدة المرجوة من تدريس الأجنبي وتعويده على مثل هذه الأمثلة المصنوعة (Conrad, Susan M. and Kimberly R. Levells, 2010:545)، بل أكد بعض الباحثين أن دراسة الإنجليزية مثلا ووصفها باعتماد متن ما قد ينتج مبادئ وآراء تختلف عن كتب القواعد التقليدية (Hunston, S, 2002:169).

و قد بدأ واضعو المناهج في استدراك هذا الخلل فنشأت مشاريع تأخذ منحى الاعتماد على لغة الحياة الفعلية بدل المصنوع المتكلف، وقد أكد بعض الباحثين أن تدريس لسانيات المتون وكيفية الإفادة منها واستغلالها في تدريس اللغة بدأ يؤسس نفسه في الدراسات الجامعية والعليا –في الغرب– (McEnery, Tony, et al., 2006:97).

وقد بدأت دراسات منهج المتون تفيد في مجال التدريس، ونظرية اللغة، ونظرية التدريس أي فلسفتها، والمادة التي تُدرس أي في اختيار المادة التي تُدرس، وكيف تُدرَّس وكيف تُصمَّم (فهي مفيدة للمدرس، ولمصمم المنهج، ولكاتب المادة التعليمية

تمكنهم من تقرير محتوى البرنامج الدراسي، والتمارين المساعدة لطلاب اللغة، وتعطيهم القدرة على تطوير الوسائل التعليمية، والأنشطة الصفية)، كما ظهرت الإفادة من المتون في تدريب مدرسي اللغة على اللغة الطبيعية، وفي اختبارات اللغة في بنائها، وتصنيفها، واختيارها؛ فباستخدام المتون تكون المادة المدروسة مادة حية مستعملة، وتتيح تفاعل الطالب مع المتن تحليلا ودراسة.

كما بدأ استخدام المتون في دراسة اللغة المرحلية التي تعد مرحلة مفيدة في الاكتساب اللغوي، وذلك عن طريق دراسة لغة متعلم لغة ما لتحليل أخطائه، ولمقارنتها بلغة ابن اللغة، أو مقارنة متون متعلمين للغة واحدة بعضهم ببعض لدراسة تأثير لغاتهم الأم في مقابل مراحل التطور العالمية للغة الهدف. وهذه الدراسات تقوم على فلسفة: إذا أردنا فهم الاكتساب اللغوي بناء على لغة المتعلم المرحلية فعلينا إيجاد متن لهذا المتعلم، وهذه المتون موجودة للغة الإنجليزية وغيرها من اللغات خلافا للعربية على حد علمي إلا على نطاق ضيق مؤخرا، وكما توجد الآن متون لدارسي اللغة، توجد متون للغة التعلم في الفصل الدراسي. ورغم تعدد مجالات الإفادة من لسانيات المتون في دراسات الاكتساب اللغوي إلا أنها لا تزال في بدايتها (Conrad, Susan M. and Kimberly R. Levells, 2010:545) وهي مصدر ثري للدراسة.

وكذلك انتشر الاعتماد على المتون في تدريس اللغة لأغراض خاصة كاللغة الأكاديمية، واللغة التواصلية، واللغة الطبية، واللغة الرياضية، واللغة التقنية، ولغة العلوم الطبيعية إلخ. وهي من الميادين التي تعد فيها هذه المتون مصدرا ثريا لهذه البرامج من حيث المفردات، ومدى شيوعها، وكيفية استخدامها، وما إلى ذلك.

كما أن هناك إمكانية لاستخدام المتن فيما يعرف بتدريس اللغة عن طريق الحاسوب (Computer–assisted language learning:CALL)، ولم يقتصر دور المتون على دراسته من قبل المدرس أو الخبير بل تعداه إلى المتعلم نفسه، حيث يقوم الطالب –خاصة المتقدم– بتحليل اللغة ومحاكاتها فيما يعرف بـالتعلم المؤجَّه بالشواهد (data–driven learning: DDL)، ويسمى أيضا التعلم الاستكشافي (discovery learning) (سيأتي تفصيل ذلك في الفصل الثاني من هذا الكتاب).

ويغلب استخدام المتون في الاكتساب اللغوي عن طريق استخدام المدرسين والطلاب لما يعرف بالمفهِرس أو الكشاف السياقي أو المكشاف (concordance)،

فالمتون مفيدة في الإجابة عن تساؤلات الطالب الأجنبي في الفرق بين استخدام مفردة أو تركيب واستخدام مفردة أو تركيب آخر، فالحدس لا يملك الإجابة دوما، كما أن الحدس يتطلب ابن لغة؛ لكن المفهرس لديه إجابة واقعية يمكن بالنظر إليها وتحليلها الخروج بإجابة وصفية أقرب إلى الدقة من الإجابة التلقائية التي تقوم على الحدس والتخمين. فمثلا كلمة (شجب) و(استنكر) قد يصعب التفريق بينهما حدسا مع عدم وجود تفريق جيد في المعاجم؛ لكن في الاستخدام الفعلي والشواهد الحية قد يجد الطالب أو المدرس ما يستطيع التفريق من خلاله بين المفردتين إما في السياقات أو النظم التركيبي للجمل التي وردت فيها.

واعتماد المتون في التدريس والاكتساب اللغوي يتوافق مع مبادئ شائعة في تعليم اللغة، منها (Conrad, Susan M. and Kimberly R. Levells, 2010:548):

- استقلالية المتعلم، باعتماد الطالب على نفسه بدل اعتماده على المدرس في كل شيء. حيث يقوم الطالب بعملية البحث والتحليل، ويقتصر دور المدرس على التوجيه والإشراف.
- حين يحاول الطالب التعميم فإنه يمارس عملية توليد فرضية واختبارها، وهذا ينمي عنده الحس العلمي للبحث.
- يقوي التحليل الاستقرائي بدل المنهج الاستدلالي الذي يقوم عليه النحو التقليدي.
- التحليل بنوعيه يقوي عملية الملاحظة والإدراك الواعي.

ويُعد استخدام المتون في هذه المجالات التعليمية من أثرى المجالات في اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات الحية. وينبغي أن يكون لأهل العربية دور في هذا الميدان.

المتون واللسانيات التاريخية:

يمكن للمتون التي تُحفظ عن السابقين أن تكون مصدرا غنيا للغات الميتة وللحضارات القديمة، وقد يرى اللساني التاريخي أن يركز على ظواهر معينة لسانية ويدرسها، ويمكن على أساس اعتبار المتون مادة غنية للسانيات التاريخية أن يُفاد منها في مجالين (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:123):

الأول: أن تُصنع المعاجم التي تدرس مراحل التطور الدلالي للمفردات diachron-ic، والتغير الذي يطرأ على المفردات على أساس تاريخي تعاقبي خلال عصور سابقة

(دراسة عمودية)، ويمكن تقسيم التاريخ إلى فترات لدراسته لسانيا ولغويا عن طريق اللغة المستخدمة في ذلك العصر التاريخي؛ فالمتون اللغوية لعصر من العصور تعد كنزا علميا ووثيقة تاريخية لا يمكن تجاهلها.

الآخر: دراسة الألفاظ من الناحية التاريخية في فترة معينة synchronic (دراسة أفقية) بدراسة شيوع ألفاظ أو خلافه لدراسة اشتقاقها وأصلها وهل جاءت بتأثير لغة أو أثّرت في لغة أخرى أم لا. ولا بد في هذا النوع من الدراسات من توفر مادة ثرية يمكن من خلالها الاطمئنان إلى صحة الفرضيات التي تقوم عليها الدراسة. ولا شك أن اللغة العربية تحتفظ بكنوز التراث العربي وعيونه مما يجعل منه ميدانا خصبا لمثل هذا النوع من الدراسات.

إن المدونة العربية المتاحة على الشبكة التي أنشأتها مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية تعد ميدانا خصبا لإجراء النوعين من الدراسات، فيمكن على سبيل المثال أن أدرس لفظة (مدونة) وتطورها التاريخي على مدى العصور السابقة إطلاقها على المدونات الفقهية، ويمكن أن أجري عليها دراسة أفقية بالنظر إلى استخدامها في العصر الحاضر وإطلاقها على المدونة الشخصية (blog) في مجال، وإطلاقها على المتون في مجال الدراسات اللسانية.

المتون واللسانيات النفسية:

هناك من يرى أن اللسانيات اللغوية النفسية بطبيعتها علم ينبغي أن يُدرس في المختبر حول عمليات الإدراك والوعي العقلي للإنسان (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:127)، ومع ذلك فللمتون دور يمكن أن تقوم به في اللسانيات النفسية مثل: تعود المتحدث على عدد معين من المفردات، أو ميله إلى التركيز على استخدام زمان معين لدرجة أن يصير استخدامه لهذه المفردات أو لزمن معين بمنزلة علامة لغوية فارقة ومميزة له تحدده عن غيره من متحدثي اللغة.

كما يمكن دراسة زلّات اللسان في المحادثة بناء على متن موجود يرصد هذه المحادثة، كذلك فالمتن مفيد في علاج عيوب الكلام التي تصدر أثناء عملية الكلام، وأثناء مراحل التطور في هذه العيوب والمراحل، كما أن دراسة اللغة بناء على متن لمن عنده عيوب نطق أو للطفل العادي في مراحل تطوره ونموه اللغوي مفيد جدا في دراسات الاكتساب اللغوي وعلاج عيوب الكلام، وبهذا يتم علاج النطق أو وصف مراحل الاكتساب

اللغوي دراسة علمية موثوقة لاعتمادها على مناهج إحصائية بدل التخمين والتنظير وحدهما، كما يمكن بالاعتماد على متن موجود دراسة غموض مفردات معينة أو أنواع معينة من الكلام واستخداماتها لدى متكلمين أو كتّاب معينين.

المتون والدراسات الثقافية:

لكي يوصف المتن بإحاطته وشموليته وتمثيله للغة فهذا يتطلب وضع سمات المتن وسياقاته التي تكشف للباحث عن الشروط والصفات الثقافية لصاحب المتن، ويستطيع الباحث المتخصص بدراسة مثل هذه المعلومات والبيانات المتوفرة أن يلمح فيها ملامح ثقافية لمجموعة ثقافية معينة.

ففي اللغة الإنجليزية على سبيل المثال بينت بعض الدراسات شيوع ألفاظ الجريمة والعنف في المتن الأمريكي مقارنة بالبريطاني مما يعكس ثقافة السلاح في المجتمع الأمريكي (Leech, G., and Fallon, R., 1992)، وفي اللغة العربية يمكن أن تقوم دراسات لسانية ثقافية تبحث في بعض الظواهر اللغوية مثل العادات الكتابية بين المصريين والسوريين كنقط الياء المتطرفة من عدمه، ومثل استخدام المشرق العربي للغة ما أو أسلوب معين مقارنة بالمغاربة، وكذلك الاشتقاقات في الاستخدام ما بين دولة وأخرى والتي تعكس بعدا ثقافيا للدولة أو لمجموعة الدول كميل المغاربة إلى الاشتقاق من الأسماء الجامدة أكثر من ميل المشارقة (وهذا حكم معتمد على الظن والحدس)، ومثل ذلك استخدام ألفاظ المناصحة والدعوة الوسطية بالمملكة العربية السعودية التي تعكس بعدا ثقافيا، ومن الممكن ملاحظة ألفاظ العولمة، وحقوق الإنسان، وثقافة حقوق المرأة في بعض الثقافات، وهو ما يعكس همّا وهاجسا ثقافيا لدى الأمة المعنية بالدرس اللساني. ولا شك أن هذا النوع من الدراسات لم يلق الاهتمام الذي يليق به في عالمنا العربي.

بل إننا يمكن أن نلحظ القيم الثقافية لدى مجتمع من خلال متن لغوي له؛ فالمجتمع الذي يتحدث بالألفاظ التي تدور على الكرامة والممانعة السياسية مثلا يمكن أن نعرف أنه يعيش هاجسا حربيا؛ بينما المجتمع الذي تشيع فيه مفردات الرفاهية والتنمية مثل دول الخليج يمكن أن نستدل على أن التنمية والازدهار له قيمة عليا في تلك الدول.

وفي دراسة قائمة الشيوع للألفاظ الأكاديمية التي قام بها الباحث والثبيتي (2017) لوحظ شيوع أسماء سور القرآن الكريم مثل (الأنعام) و(البقرة)؛ وذلك لمكانة القرآن في الاستدلال العلمي خاصة الفقهي واللغوي، كما لوحظ شيوع أسماء الأعلام كالزركلي

وابن تيمية مما يعطي إشارة إلى تأسيس الخطاب والتفكير على ما كان في الماضي، ويعطي إشارة أيضا بأهمية التراث في الحقل الأكاديمي العربي، ومثل الأعلام أسماء الكتب كالكشاف والأعلام. هذا كله يعطينا بعض الملامح والإشارت الثقافية لخطاب الأمم من خلال كتاباتها الأكاديمية التي تعد أعلى الكتابات وأكثرها زعما بالموضوعية والحيادية وعدم التحيز.

المتون واللسانيات الجنائية:

تتعلق اللسانيات الجنائية بالمرافعات والمحاكمات القضائية واستخدام الدليل اللغوي في القضايا المرفوعة للمحاكم وأقسام الشُّرَط، وقد بدأت المتون تؤدي دورا مهما في اللسانيات الجنائية لتأثيرها في حياة الناس، ومن مجالات دراستها: دراسة لغة القانون والقضاء عموما، والخطاب في المحكمة، ونسبة الدليل اللغوي إلى صاحبه في قضية ما كالاعتراف والشهادة، ونصوص الفدية، أو الابتزاز، أو الانتحار، وكذلك الموضوع الواسع القديم المتجدد: السرقة الأدبية والأمانة العلمية والحقوق الفكرية.

وفي الغرب بدأ هذا التخصص يأخذ حيزا من الاهتمام والبحث، فمثلا هناك نوع من الدراسات يركّز على قضية هل نُطْق القاضي بالحكم يحمل ألفاظا متحيزة، أو أدبية، أو قانونية محددة ومحايدة؛ وذلك لمعرفة مدى تحيزه وعاطفيته من حياديته، وهل هذه الألفاظ عرضة لاختلاف التفسير والتأويل أم لا. وتعد هذه المنطقة من المناطق الواعدة في المستقبل؛ إذ تبين دورها الكبير الذي تقوم به في المجتمع من جانب أمني وقضائي؛ فباستطاعة الدارس في هذا الميدان تحديد البصمة اللغوية لشخص أو مجرم محدد، كما يستطيع الباحث الضليع أن يقرر مدى اعتماد القاضي في أحكامه على العاطفة بدراسة حيثيات أحكامه. وبكل أسف لا يوجد ما يدل على أي أثر لهذا الميدان في عالمنا العربي.

فيمكن لشخص أن يدرس مثلا أحكام قاضٍ ما، وهل يستند في تعليله لأحكامه على المنطق أو العرف أو المستند القانوني أو الشرعي، وكذلك حجج المدعين هل تستند على النصوص أم على المنطق والعرف.

المتون والدراسات التقابلية والترجمية:

المقصود بذلك مقابلة لغتين ببعضهما من حيث نظرية تحليل كل لغة، أو وصفها، أو ترجمتها. فمن حيث النظرية تُقابل لغة بلغة أخرى وتقارن كيف عبّرت كل منهما عن

الفكرة بأسلوبها ونحوها الخاص بها، ولا يتم ذلك إلا في ظل وجود متن لكلا اللغتين.

وفي الترجمة تعد المتون متعددة اللغات مصدرا غنيا لدراسات الترجمة أو تدريسها بمقارنة ترجمة لغة إلى أخرى ونص في لغة مع نص في لغة أخرى؛ فالمتون متعددة اللغات مصدر مهم للترجمة الآلية (machine translation:MT) وكذلك للترجمة بمساعدة الحاسب (computer-assisted translation:CAT). ومجال الإفادة من المتون في الترجمة من أكثر الميادين التي أثرت البحث العلمي في الغرب، فعلى سبيل المثال حين مقابلة لغة بترجمتها في لغة أخرى قد يجد الدارس أن اللغتين تختلفان في استعمال المفردات الوظيفية أو المعجمية للنص نفسه.

بالإضافة إلى ذلك تعد المتون متعددة اللغات مفيدة لتدريب المترجمين العاملين في ميدان الترجمة، ومفيدة أيضا لتقييم عمل المترجمين المتدربين.

والترجمة الآلية لها منحيان أو منهجان: منحى أو منهج معتمد على القاعدة (rule-based approach)، ومنحى معتمد على المثال (example-based approach)، وهذا الأخير هو مجال المتون الذي يعتمدها ويؤسِّس عليها.

المتون وعلم النفس الاجتماعي:

لا تقتصر الإفادة من المتون على اللغويين فقط؛ بل تتعداهم إلى غيرهم في الميادين والتخصصات الأخرى؛ فيمكن للغة الطبيعية التي يسجلها المتن أن تكون مصدرا مهما لتحليل علماء النفس الاجتماعيين، مثل استخدام إستراتيجيات الشرح، والتفسير، أو التعليل في ميدان علم النفس الاجتماعي الذي يحتاج في إنتاج نظرياته واختبارها إلى لغة طبيعية صادرة فعلا من متحدثيها؛ فمثلا: هل يستخدم شخص ما نظريات الاستدلال بناء على منهج شخصي أو بناء على مذهب جماعة أو غير ذلك (McEnery, Tony & Andrew Wilson, 2005:129)، وهذه من الميادين الخصبة للبحث التي تحتاج إلى متن تعتمد عليه في نظرياتها وتحليلها.

وبعد أن درسنا بإيجاز إسهام لسانيات المتون في علوم اللغة، والاجتماع، والنفس، أي في علوم اللغة ذاتها تحليلا، وسبرا لنظريات، أو اختبارا لها، ومجالاتها في الغرب في بعض ميادينها، وما يمكن أن تسهم به في اللغة العربية ننتقل إلى مناقشة إسهام المتون في هندسة اللغة وحوسبتها. وهو مجال معالجة اللغة الطبيعية (natural language pro-cessing:NLP) واللسانيات الحاسوبية (computational linguistics).

مجالات إسهام المتون في التطبيقات الحاسوبية وهندسة اللغة:

هناك عدة مجالات وتطبيقات تعتمد على المتن في تصميمها، وقد أفادت منه بشكل كبير، وسنناقش في الفقرات القادمة بعض هذه المجالات.

وسم نوع الكلمة (Part-of-speech tagging):

تقوم هذه التقنية على إعراب (يختلف عن الإعراب النحوي التقليدي) الكلمة ببيان نوعها. والمحلِّل نوعان: نوع يعتمد على القواعد الملقَّمة للمحلـِّل، والنوع الآخر يعتمد على الإحصاء، وهذا الأخير هو الذي يحتاج إلى متن معرَب. وتحتاج المحللات (الواسمات) في تصميمها إلى متن تبني عليه إحصائياتها لكي تعطي إمكانية إعراب حين صلاحية أنواع متعددة لكلمة من الكلمات؛ فلكي يقوم البرنامج المعرِب بعملية الإعراب آليا لا بد أن يعتمد على متن صغُر أو كبُر، فإنتاج متن معرَب نحويا إعرابا يدويا في البداية هو نقطة الأساس التي يعتمد عليها المحلـِّل (الواسم) الآلي، وفي حين يُعد المتن نقطة انطلاق وتأسيس للمحلـِّل (الواسم) يُعد أيضا مستفيدا طرفيا منه، فالعلاقة بينهما علاقة تبادلية ذات اتجاهين وليست علاقة باتجاه واحد، بمعنى أنه يمكن أن يُعرب جزء من المتن يدويا، وبعد تدريب البرنامج على الإعراب الآلي يقوم بإعراب باقي المتن.

المعجم الآلي:

يختلف استخدام اللغة في متن طبيعي عن تنظير استخدامها في المعاجم التقليدية، وقد أفادت المعاجم الآلية من المتون بأنواعها التالية:

- المعاجم أحادية اللغة.
- المعاجم متعددة اللغات.
- بنوك المصطلحات.

ففي المعاجم أحادية اللغة استُخدمت المتون لدراسة العلاقات النحوية والدلالية بين كلمة وأخرى مما أثرى دراسة المسكوكات والمتصاحبات، فتعتمد الدراسة على مدى شيوع ورود كلمة مصاحبة لأخرى بناء على عملية إحصائية دقيقة.

وفي المعاجم متعددة اللغات تفيد المتون في دراسة مقارنة الكلمات، وشبه الجملة، والتراكيب في لغة بأخرى؛ فإنتاج معجم ثنائي أو متعدد اللغة آليا يسهل إذا كان هناك متون مقارنة بين لغتين أو أكثر.

والمتون أيضا مهمة في بنوك المصطلحات خصوصا في التخصصية منها، وهذان النوعان (المعاجم متعددة اللغات وبنوك المصطلحات) مهمان في الترجمة الآلية أيضا.

وبهذا أصبحت تنتشر المعاجم التي تعتمد على التقنية الآلية في بنائها سواء من ناحية معنى الكلمة في لغة، أو ترجمتها في لغة أخرى، أو حتى بيان نوع الكلمة في المعجم، وشيوع نوعٍ مقارنةً بنوع آخر. وهو حقل واعد لكن ينتظر تفعيله بشكل قوي في العالم العربي.

التحليل النحوي على مستوى الجمل والتراكيب (Parsing):

باستطاعة المحلـِّل الآلي النحوي أن يقوم بعدة مهام متتالية في أداء وظيفته، وهذه المهام هي: تحديد الكلمات في الجمل، ثم إعطاء تحليل نحوي لكل كلمة، ثم توصيف ما يزيد على الكلمة (شبه جملة أو تركيب) توصيفا نحويا. وهذا الأخير هو الذي يطرح إشكالا وصعوبة بالغة على الميكنة والآلية؛ وذلك لأنه يعتمد على عمليات معقدة، وعلى مدى دقته في المرحلتين السابقتين له (مرحلة تحديد كل مفردة، ومرحلة إعطاء صنف نحوي لها).

والمتن يؤسِّس للمحلل النحوي الآلي ويفيد منه أيضا في علاقة تبادلية؛ لكن ينبغي الإشارة إلى أن مستوى الدقة الذي وصلته محلـِّلات نوع الكلمة أعلى بكثير مما وصلته المحللات على مستوى التراكيب، وكما هو الحال أيضا في محلـِّل نوع الكلمة فهناك محلـِّلات الجمل القائمة على القواعد وهناك المحلـِّلات المعتمدة على الإحصاء والكمية، بالإضافة إلى قسم ثالث يزاوج بين القواعد والإحصاء.

وتنبع حاجة المحلـِّل على مستوى الكلمة أو الجملة إلى متن لغوي من حاجة المحلـِّل الآلي إلى تدريب، وهذا التدريب يعتمد على متن محلَّل يدوياً، أو على قواعد محدودة ليقوم بتطبيقها على جمل جديدة.

الإفادة من المتن متعدد اللغات:

لم تقتصر الإفادة من المتون على متن لغة واحدة؛ بل تعداها ذلك إلى إيجاد المتون لعدد من اللغات، وتوجد المتون متعددة اللغات لتسجيل محاضر اجتماعات الاتحاد الأوربي ووثائقه لكل الدول التي تنضوي تحت مظلته.

ومن التطبيقات التي يفيد منها مقابلة متن لغة بنظيره من لغة أخرى:

- الترجمة الآلية.

- استرداد المعلومات.
- تلخيص صفحات الشبكة العنكبوتية (التلخيص الآلي).
- تعليم اللغة المعتمد على الحاسوب.

والمقابلة قد تكون على مستوى الكلمة أو الجملة، وهناك البرامج الموجودة حاليا لمقابلة متن لغة بأخرى على مستوى الكلمة وعلى مستوى الجملة؛ فالمقارنة بين لغتين في ترجمتها تؤسِّس للترجمة الآلية ولغيرها من التطبيقات كالتحليل اللغوي التقابلي بينهما، ومن أهم التطبيقات التي أفادت من المتون متعددة اللغات مجال الترجمة الآلية بين لغتين اعتمادا على متن موجود.

كما أن هناك تقنيات لإفادة هندسة اللغة الطبيعية من لسانيات المتون، منها: أن المتن الموسوم يفيد في إزالة الغموض (disambiguation)؛ فهي مفيدة جدا في تدريب الآلة أو البرنامج على متن موجود وتلقيمها قواعد الاستخدام، كما أن المتون مفيدة في تقييم برامج الهندسة للغة الطبيعية؛ فالمتن الموسوم يمكن أن يكون معيارا يقاس به جودة البرنامج.

وباختصار فمجال إفادة هندسة اللغة من المتن مجال واعد يتطور باستمرار، ويحتاج إلى التفاتة من المختصين بالعربية.

خاتمة:

بعد هذا العرض الموجز للسانيات المتون التي أخذت مكانها في اللسانيات الحديثة تبين لنا أنه يمكن أن تُدرس مستقلة بذاتها، أو أن يُفاد منها بوصفها منهجا يُستخدم في مجالات وفروع كثيرة منها اللساني، ومنها غير اللساني (كالاجتماعي والنفسي والجنائي)، ومنها التقني. فقد ذكر ماكنري وولسون (McEnery, T & Andrew Wilson, 2005:1) أنه بعد ما كانت لسانيات المتون هامشية لا تُستخدم إلا في اللسانيات الإنجليزية وفي دراسات النحو والقواعد للغة الإنجليزية نهضت مؤخرا لتدخل مجالات جديدة.

ويتنبأ لها الباحثون في هذا الميدان بمستقبل مزدهر وانتشار كبير لما تؤسس له من موثوقية في نتائجها واستغناء الدارس بها عن الحاجة إلى التنظير النابع من الحدس والتخمين أو أن يعضد المتن التنظير التأملي. وقد بدأت بوادر ازدهارها في الغرب بكثرة الكتب التي تبحث في جوانبها المتعددة، وكذلك في صدور مجلات ودوريات علمية

محكّمة موضوعها لسانيات المتون، بالإضافة إلى إقامة مؤتمرات، وندوات، ودورات تدريبية تدور حول هذا التخصص؛ بل حول فروعه المتخصصة، كما ظهرت المشاريع التي يُنفق عليها بسخاء والتي يستغرق بعضها سنوات طويلة لإنجازه من قِبَل فرق عمل ومؤسسات بحثية رائدة.

وحين يقارن الدارس ذلك بما لدينا نحن العرب في اهتمامهم بهذا العلم يجد البون الشاسع بين استخدامه في اللغات العالمية الحية واستخدامه في اللغة العربية، وهذا ما دعاني لكتابة هذا الفصل الموجز لعله يسهم في لفت نظر الباحثين في اللغة العربية إلى هذا التخصص، وإلى المجالات التي يمكن أن يفيد منها في اللغة العربية، ولعل المستقبل يكون أفضل. وهذا ما بأت بوادره تظهر؛ إذ نجد أن هناك متخصصين في العالم العربي بدؤوا يكتبون ويستخدمون هذا العلم في دراساتهم ومشروعاتهم البحثية مما سيثمر بإذن الله لصالح اللغة العربية.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

باكلا، محمد، ومحيي الدين خليل الريح، وجورج نعمة سعد، ومحمود إسماعيل صيني، وعلي القاسمي. ١٩٨٣ (معجم مصطلحات علم اللغة الحديث)، مكتبة لبنان: بيروت–لبنان.

بعلبكي، رمزي منير. ١٩٩٠ (معجم المصطلحات اللغوية)، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين: بيروت–لبنان.

حبيب، ماهر عيسى. ٢٠٠٧ (الارتقاء بتعليم العربية التقليدي إلى المُستوى الإلكتروني: بحث مُقدم إلى ندوة تطوير المناهج والاختصاصات الجامعية. جامعة حلب ٣٠–٣١ أيار ٢٠٠٧).

حنا، سامي عياد، وكريم زكي حسام الدين، ونجيب جريس. ١٩٩٧(معجم اللسانيات الحديثة)، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان ناشرون: بيروت–لبنان.

الخولي، محمد علي. ١٩٨٦ (معجم علم اللغة التطبيقي)، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان: بيروت–لبنان.

الخولي، محمد علي. ١٩٩١(معجم علم اللغة النظري)، طبعة جديدة، مكتبة لبنان: بيروت–لبنان.

القاسمي، علي. ٢٠٠٦ (لسانيات المدونة الحاسوبية وصناعة المعجم العربي: بحث مُقدم إلى المؤتمر السنوي الخامس لمجمع اللغة العربية بدمشق ٢٠ – ٢٢ تشرين الثاني ٢٠٠٦).

مكتب تنسيق التعريب. ٢٠٠٢ (المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات)، الرباط.

المراجع الأجنبية:

Biber, Douglas, Susan Conrad & Randi Biber. 1998. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press.

Conrad, Susan M. and Kimberly R. Levells. 2010. Corpus Linguistics and Second Language Instruction. In Bernard Spolsky and Francis M. Hult (eds). The Handbook of Educational Linguistics (pp. 539-556). Blackwell Publishing.

Crystal, David. 2003. A Dictionary of Linguistics & Phonetics. Fifth Edition. Blackwell Publishing.

Harris, R. A. 1993. The Linguistics Wars, Oxford: Oxford University Press.

Hunston, Susan, 2002. Corpora in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University.

Krishnamurthy, Ramesh. 2002. The Bank of English: past, present, and future. The 2nd ILASH Workshop on Computational Language Resources. Sheffield, UK.

Krishnamurthy, Ramesh. 2010. Corpus Linguistics. A lecture notes during a summer school on Corpus Linguistics at Aston University. Birmingham: UK.

Leech, G., and Fallon, R. 1992. Computer corpora – what do they tell us about culture?, ICAME Journal. 16: 29-50.

Leech, G. 1997. Teaching and language corpora: a convergence. In A. Wichman, S. Fligestone, A. McEnery and G. Knowles (eds) Teaching and Language Corpora (pp. 1-23). London: Longman.

McEnery, Tony. 2003. Corpus Linguitics. In Ruslan Mitkov (Ed). The Oxford Handbook of Computational Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

McEnery, Tony & Andrew Wilson. 2005. Corpus Linguistics. 2nd edition. Edinburgh: Edinburgh University Press.

McEnery, Tony, Richard Xiao and Yukio Tono. 2006. Corpus-Based Language Studies: an advance resource book. Routledge Applied Linguistics.

Sinclair, J. 1991. Corpus Concordance Collocation. Oxford: Oxford University Press.

Stubbs, Michael. 2006. Language Corpora. In Alan Davies and Catherine Elder (eds). The Handbook of Applied Linguistics (pp. 106-132). Blackwell publishing.

Teubert, Wolfgang and Anna Cermakova. 2007. Corpus Linguistics: A Short Introduction. Continuum.

مواقع الشبكة العنكبوتية:

المجموعة البريدية للغة العربية (Arabic-L: E-mailing list) التابعة لمجموعة اللغويين العرب و الرابطة الأمريكية لأساتذة العربية (Arabic Linguistics and the American Association of Teachers of Arabic)

www.essex.ac.uk/linguistcs/clmt/w3c/corpus-ling/content/history.html.

منتدى تخاطب:

http://www.ta5atub.com/montada-f14/topic-t170.htm.

دخول في ١٥ ذي الحجة ١٤٣١هـ. د محمد محمد يونس علي.

الجزء الثاني

التطبيقات

بعد قراءتك لهذا الفصل تأمل المقولات التالية:

قد تترادف كلمتان وتتشابهان في المعنى لا في الاستخدام، مثل كلمتي: غني، ثري.
هل يمكن أن أقول: ثري عن البيان.

القواعد النحوية التي وضعها النحويون هل تنطبق على المكتوب والمنطوق؟ هل يمكن أن أحكم بمعايير المكتوب على المنطوق؟

المعجم المنطوق للفرد يختلف عن معجمه المكتوب.

لسانيات المتون وتطبيقاتها في تعليم اللغة الثانية

مخطط الفصل:

بعد أن ناقشنا في الفصل السابق القضايا المتعلقة بتعريف لسانيات المتون وترجمتها إلى العربية، وكذلك نشأتها وتطورها وتفاعلها مع غيرها من العلوم الأخرى، وعرّفنا مجالاته وكيفية الإفادة منه في اللسانيات بفروعها المتعددة ننتقل الآن لنتحدث عن استخدام المتون اللغوية (language corpora) في تعليم اللغة الثانية، ونناقش الميزات الخاصة بذلك في قاعة الدرس، ثم نعرض بعض الأمثلة التوضيحية حول كيفية استخدام المتون اللغوية في تعلم وتعليم العناصر والمهارات اللغوية، ونعطي إرشادات تطبيقية يفيد منها متعلم اللغة ومعلمها في الفصل الدراسي وخارجه. ويخلص الحديث من ذلك كله إلى أن تدريس اللغة الثانية (في هذه الحالة العربية) عند الاستعانة بالمتون اللغوية سيجني فوائد كثيرة -لغوية وتربوية- سواء لمعلم اللغة أو لمتعلمها أو للباحث فيها؛ ولذلك نوصي بالإفادة من تطبيقات هذا العلم الثرية في مجال تعليم اللغة العربية سواء لأهلها أو بوصفها لغة ثانية، خصوصا مع تقدم وسائل الاتصال والعلاقة الوثيقة بين اللغة والتقنية في العصر الحاضر.

مقدمة:

إن الدارس لتاريخ لسانيات المتون بحقوله وفروعه المتعددة يجد أن ظهوره في تلك الحقول والفروع يختلف في النشأة والظهور (ناقش الفصل الأول من هذا الكتاب ذلك مناقشة مستفيضة). ففي الوقت الذي يعود فيه الاهتمام بلسانيات المتون بوجه عام في الدراسات اللغوية واللسانيات إلى ما قبل خمسينيات القرن الميلادي الماضي (القرن العشرين) (ماكنري وآخرون3 McEnery et al., 2006:3) نجد أن الاهتمام بدراسة متن المتعلم والبحث فيه (وهو أحد فروع لسانيات المتون التي بدأت تزدهر بشكل كبير) قد تأخر إلى نهايات ثمانينيات القرن الميلادي الماضي (قرانقر Granger, 2012:7). ويعود سبب الاهتمام بمتن المتعلم في الاكتساب اللغوي إلى أن اللغوي عادة هو مدرس لغة في نفس الوقت (قرانقر Granger, 2012:7). ويأتي متأخرا عن ذلك كله ما نحن بصدد الحديث عنه وهو ما يتعلق بتطبيق نتائج الدراسات المعتمدة على المتون في تدريس اللغة؛ إذ لم يبدأ الاهتمام به إلا في بداية التسعينيات الميلادية من القرن العشرين (ماكنري وآخرون McEnery et al., 2006:97). ويعود سبب تأخر تطبيقات لسانيات المتون في الفصل الدراسي خاصة وفي حقل تدريس اللغة عامة عن بداية لسانيات المتون وعدم تزامنهما معا إلى طبيعة العلوم حين ولادتها ثم تفرعها، وكذلك يعود إلى أمور سنذكرها فيما بعد تتعلق بطبيعة تطبيق المتون في الفصل المدرسي وما يحيط به من تخوف المعلم ومن حاجته إلى مهارات تقنية. على كلٍ فعلى الرغم من تأخر الاهتمام باستخدام المتون اللغوية في تعليم اللغة إلا أن هناك اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة بلسانيات المتون متزامناً مع استخدامها في التدريس (ريبن Reppen, 2010:1).

ويتمثل الاهتمام المتزايد بلسانيات المتون في صدور المجلات العلمية المختصة والبحوث والكتب المخصصة والفصول من كتب اللسانيات (ماكنري وآخرون McEnery et al., 2006:97)؛ إذ أخذت فروعه تتشكل بوصفها علوما مستقلة لها باحثوها والمهتمون بها. وهناك الآن مؤتمرات وكتب خاصة بالمتون الخاصة بالمتعلم وتطبيقات المتون أيضا.

وقد أثّرت لسانيات المتون في تدريس اللغة الثانية تأثيرا مهما كما يذكر الباحثون؛ إذ نقلت كونراد (Conrad, 1999) عن كثير من الباحثين (منهم مثلا جونز ,Johns

1994، وأستون Aston, 1995) تأكيدهم على فائدة المفهرِس (أو الكشاف السياقي كما يسميه بعض الباحثين. انظر مثلا محمود إسماعيل صالح، 2012) (-Concordanc er) للمفردات والقواعد؛ وذلك لأنه يعرض استخدام اللغة الطبيعي، ويجعل الطلاب نشطين ومحللين مستقلين للغة، ولأنه يعطي دليلا تجريبيا (أو شاهدا كما يسمى في تراثنا العربي) حول استخدام اللغة؛ بل يرى ماكنري وزملاؤه (McEenry et al., 2006:101) أن المتون اللغوية لن يقتصر تأثيرها على كونها ثورة في المواد التعليمية كالقواعد كما هي الحال في القرن الواحد والعشرين فحسب (انظر أيضا كونراد -Con rad, 2000 في ماكنري وآخرون McEenry et al., 2006:101)؛ بل ستغير طرق التدريس بها في ذلك ماذا ندرس وكيف ندرسه.

ويستطرد أوكيفي وزملاؤه (O'Keeffe, et all. 2007:21) في بيان الكيفية التي أثّرت فيها المتون في تدريس اللغة، وهي أن المتون زودتنا بدليل مادي إضافة إلى الحدس الذي لدينا حول اللغة، وفي الوقت نفسه نبهتنا إلى أن هذا الحدس قد يكون خاطئا كما في الدلالة [والمعجم] والقواعد في بعض الأحيان؛ ولذلك قد يكون للمتون تأثير على دور المدرس وعلى التربية بشكل عام. كما ترى هنستون (Hunston, 2002:213) أن المتون اللغوية أسهمت في اللغويات التطبيقية من ثلاثة طرق:

١. أتاحت فرصا بحثية لم تكن متاحة من قبل مثل الشيوع الحقيقي الفعلي القائم على الإحصاء، وإمكانية المقارنة بين متن وآخر ومتحدث وآخر اعتمادا على أدلة فعلية وشواهد حقيقية وليست مصنوعة.
٢. غيرت نظرتنا إلى اللغة: كالنظرة إلى الكلمة على أنها الوحدة المعجمية الصغرى إلى اعتماد السياق الحقيقي والتصاحب الفعلي للمفردات عواملَ مهمة في تحديد المعنى المعجمي للمفردات.
٣. غيرت نظرة المدرس إلى دوره من مخمِّن للفروق بين المفردات إلى موجِّه ومحلِّل للمتن ولافتٍ لنظر المتعلمين إلى الاستخدام الفعلي وميسّر للعملية اللغوية التعليمية.

إذن فانتقال المتون اللغوية إلى الفصل الدراسي ليس من قبيل الترف الأكاديمي بقدر ما يعبر عن حاجة عملية ودور مهم تقوم به لسانيات المتون والمتون اللغوية؛ فما ذكره الباحثون أعلاه تسنده الدراسات الميدانية التي أشارت إلى حاجة ملحّة تسدّها المتون

اللغوية، ونشير هنا إلى مثالين يعبّران عن تلك الحاجة. المثال الأول ما وجده مينت (Mindt, 1996:232 مقتبس من ماكنري وآخرون McEnery, et al., 2006:98) من أن بنية قواعد الإنجليزية التي تُدرس في الكتب المدرسية تختلف عن البنى نفسها في استخدام المتحدثين بالإنجليزية؛ لأن هذه الكتب المدرسية تدرّس نوعا من الإنجليزية المدرسية التي لا وجود لها إلا داخل الصف الدراسي، ولذلك يجد المتعلمون صعوبة في التواصل الناجح خارج قاعة الدرس. ولهذا فقد برز سؤال حول مدى فائدة كتب التقعيد التي تعتمد على حدس النحوي وسليقته وحدها، وظهر اتجاه يقدّم كتب القواعد مبنية على متون اللغة. ولعل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من اللغات ومتعلميها يجدون هذا الأمر في اللغة العربية واضحا بشكل كبير وذلك لوجود فجوة بين ما يتعلمونه أو يعلمونه في الفصل وبين ما يحتاجه المتعلم خارج أسوار المنشأة أو المعهد أو المركز، بالإضافة إلى شدة ارتباط مناهج تعليم اللغة العربية بالتراث المبني على أساس تحليل اللغة ووصفها وتقعيدها وليس على أساس تعليم اللغة لغة ثانية معتمدا على أسس تربوية ونفسية ومدارس لغوية حديثة تنظر إلى اللغة على أنها أداة استخدام.

المثال الثاني هو الدراسة التي قام بها رومر (Romer, 2009) حيث وزع استبانة على مدرسي الإنجليزية الألمان لمعرفة حاجاتهم في التدريس، وظهر أن أهم المحاور التي تدور عليها حاجاتهم:

الحاجة إلى مواد تدريسية أفضل، وإلى دعم في تصميم المواد، وإلى مشورة المتحدث الأصلي أو المخبر اللغوي وابن اللغة، وإلى مصادر مرجعية موثوقة (Romer, 2009:89). وهذه الأمور الأربعة يمكن أن يلبيها المتن اللغوي؛ بل إنه يقوم بدور المخبِر اللغوي باقتدار، ويعد مرجعا موثوقا في اللغة الهدف خاصة حين يقوم بتدريسها من هم ليسوا من أبناء اللغة كما هي الحال مثلا في البلاد الإسلامية التي يدرِّس العربيةَ فيها من ليسوا من أبناء العربية الناطقين بها، فالحاجة هنا إلى متن لغوي لاستشارته والرجوع إليه أمسّ وآكد. ولهذا يذهب رومر (Romer, 2009:95) في دراسته إلى أبعد من ذلك؛ إذ يرى أن كثيرا من المشاكل والصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة يمكن حلها أو حل جزء كبير منها في حالة تلقي هؤلاء المدرسين تدريبا ودعما من لسانيي المتون.

وعلى الرغم مما يمكن للسانيات المتون والمتون اللغوية أن تقدمه لتعليم اللغة الثانية واكتسابها من إمكانات فلا تزال غير واسعة الانتشار في اكتساب اللغة الثانية (كونراد

وليفيل Conrad and Levelle, 2010:545). وهذا ما يتعلق باللغة الإنجليزية التي هي لغة العلم، فما بالنا باللغة العربية! ولهذا نحاول في هذا المبحث أن نطلع القارئ العربي على ما يمكن للمتون اللغوية أن تسهم به في قاعة تدريس اللغة العربية لغة ثانية. إذ لا يوجد على حد علم الباحث من كتب فيها بالعربية؛ فغالب المنشور باللغة الإنجليزية وإن كانت التطبيقات التي يشير إليها الباحثون تصلح لأي لغة (كونراد وليفيل Conrad and Levelle, 2010:539). فلدينا مشكلة هي أنه لا يوجد من كتب فيها بالعربية أو ذكر تطبيقات على اللغة العربية[1]. فكثير ممن التقاهم الباحث في الميدان ليس لهم معرفة بإمكانات لسانيات المتون في التدريس فضلا عن معرفة المدرسين لتطبيقاتها في فصولهم؛ لهذا سننتقل في الفقرة التالية لذكر بعض ميزات استخدام المتون في الفصل الدراسي لتعليم اللغة لعلها تكشف للقارئ مدى الفائدة المرجوة منها وتقنعه بإن هذا الميدان خصب إذا تم استغلاله بالشكل المطلوب.

ميزات المتون اللغوية:

هناك عدد من الميزات التي ذكر الباحثون أن لسانيات المتون تتمتع بها إذا ما استُخدمت في تعليم اللغة الثانية. ويمكن أن نقسم الميزات قسمين: ميزات لغوية، وأخرى تربوية. (قد يلاحظ القارئ بعض التداخل في بعض الميزات وذلك لمحاولة الإحاطة والتفصيل فيما طبيعته التداخل والتكامل):

أما الميزات اللغوية **فأولاها** أن المتون اللغوية تمثل اللغة الطبيعية (هنستون Hun-ston, 2002:106) والأصلية التي صدرت من أهل اللغة، وليست مصنوعة أو صادرة عن تكلف (ريبن Reppen, 2010:4).

وقد ذكر ريتشاردز (Richards) في مقدمته لكتاب ريبن (Reppen, 2010:ix) أنه قد يكون من أكبر التحديات التي تواجه المدرس ومصمم المواد التعليمية في إعدادهما للمواد التعليمية تزويد الدارسين بدخل لغوي يعكس وبدقة الاستخدام اللغوي الطبيعي الفعلي. في الماضي كانت الفطرة اللغوية والتأمل مصدرين مهمين في ذلك

١- بعد نشر البحث نشرت مي زكي بحثها: التدريس المؤسس على المتون في فصل اللغة العربية:رؤى نظرية وتطبيقية Zaki, mai) ,٢٠١٧. Corpus-based teaching in the Arabic classroom: theoretical and practical perspectives. International Journal of Applied Linguistics. ٢:٥١٤ ,٢٧-٥٤١)

مع أنهما قد يكونا مضللين وغير دقيقين. وقد ذكرت تسوي (Tsui, 2004:40) أن المتعلمين في بعض السياقات قد لا يكون لديهم فرصة التعرض الطبيعي للغة، ولا شك أنه في حال تعلم العربية في غير بلدانها سيشكّل عدم التعرض الطبيعي للغة همّاً أكبر. ومن هنا جاءت لسانيات المتون لحل هذه الإشكالات؛ لما تتمتع به من كونها مادة أصلية وطبيعية من إنتاج أهل اللغة المكتوب والمنطوق. ومن خلال تجربتي مع أساتذة اللغة العربية في الجامعات الأندونيسية حين عرضت لهم المدونات العربية كان تفاعلهم رائعا ووجدوها مفيدة جدا لهم.

إن مسألة استخدام مواد أصلية نوقشت كثيرا في مجال تعليم اللغة (انظر مثلا بورنز وباربرا Burns and Barbara, 2002)، وهي بوجه عام أفضل من المادة المصنوعة المتكلفة، مع أن الطبيعية لا تقتضي بشكل آلي أنها جيدة أو تناسب المتعلم وحاجاته وأهدافه. وقد ذكر أوكيفي وآخرون (O'Keeffe et al., 2007:26) أن الجدل حول تأسيس منهج اللغة على لغة أصلية يعود إلى السنوات الثلاثين الماضية، وقد عاد الجدل مرة أخرى حين بدأ استخدام المتون، فلكي يتواصل المتعلم بشكل فعال لا بد من الاعتماد على اللغة الطبيعية لا المصنوعة لأغراض تدريسية. وقد ذكر الكثير من الباحثين (مثلا ريتشاردز Richards, 2001:214، وكارتر Carter, 2001، ومكارثي McCa-rthy, 2001، وفريمان Larsen–Freeman 2001 كلهم في ريتشاردز Richards, 2001:215) أن من مبادئ تعليم اللغة الثانية: أن التعلم سيُهيأ عن طريق التعرض للغة الطبيعية ومن خلال استخدام اللغة لأغراض تواصل حقيقة؛ إذ إن استخدام المتون للغة الطبيعية أساسا لفهم الاستخدام المعجمي والقواعدي وكذلك دور متون اللغة الطبيعية مهمان في فهم كيف تستخدم اللغة في سياقات طبيعية، ومثل هذه المتون يمكن استخدامها مصادرَ للتدريس و كذلك في إعداد المواد التعليمية.

ولهذا فقد استُخدمت المتون فعلا لإنتاج مواد أصلية (بارلو Barlow, 1996:30). كما ذكر توملينسون (Tomlinson, 2001:69) أن هناك تزايدا للكتب التي تفيد من استخدام بيانات المتون لتعكس الاستخدام الفعلي للغة أكثر من التي تعكس الدخل الآيديولوجي أو المعياري الذي يريده النحوي وربما لا يعكس الواقع الفعلي.

الميزة الثانية أن المتون غنية، فهي تزود الدارس بمادة ثرية تفوق ما يحتاجه في اللغة؛ مما يقوي معرفته السابقة باللغة ويضيف إلى وعيه اللغوي ويحسّن من مهاراته اللغوية

(جونز Johns, 1991a مقتبس من أستون Aston 2001:7). وهي في غناها تقوم بدور مزدوج: ففي الوقت الذي تعد فيه المتون مصدرا ثريا للتنوع اللغوي من لغة أكاديمية إلى سياسية إلى دينية إلى إعلامية إلى منطوقة إلخ (هنستون Hunston, 2002:102) فهي في الوقت نفسه تحل إشكالا كبيرا لدى المدرسين، أي أن تنوع اللغة وعدم القدرة أحيانا على إعطاء النصح للمتعلمين حول اللغة الأكاديمية أو السياسية دون متن موجود؛ لكن مع المتن يمكن التفريق بين التنوعات اللغوية بسهولة مما يجنب المدرس حرج الإجابة التي ربما لا يمتلكها (لمناقشة مشابهة انظر كونراد Conrad, 2004). بمعنى أنها غنية وفي الوقت نفسه تميز بين المستويات اللغوية وتفرق بينها وهو الأمر الذي قد لا يمتلكه معلم اللغة.

وكما ذكرت سيدلهوفر (Seidlhofer, 2001:64) أن التطور في تقنية المعلومات يتيح فرصا مهمة مع المتون المنطوقة المتزايدة في الحجم وفي العدد لبنى اللغة مما يمكّن الباحثين من تصميم وصف دقيق للاستخدام اللغوي. وأكّدت هنستون (Hunston, 2002:123) أن من تطبيقات المتون في اللغويات التطبيقية معرفة المعلومات الثقافية للمثال وغيرها من المعاني الكامنة خلف العبارات، فاللغوي عليه أن ينظر إلى المعاني خلف العبارات ويفسر ويلاحظ ذلك كله. وهذا كله إغناء للغة ولتحليلها جاءت به المتون اللغوية.

الميزة **الثالثة** المحافظة على خصائص أهل اللغة. حيث يشمل المتنُ اللغةَ الصادرة على طبيعتها من أهل اللغة دون تعديل أو تغيير خاصة اللغة المنطوقة. ولو قورنت منطوقة ابن اللغة بمنطوقة المتعلم أو الأجنبي لظهرت فروق بينهما؛ إذ أشار بحث برودرومو (Prodromou, 2005) مقتبس من أوكيفي وآخرون (O'Keeffe et al., 2007:76) إلى أنه يمكن التفريق بين الإنجليزي ابن اللغة والمتعلم المتقدم من غير أبنائها باستخدام الكتل أو العبارات (chunk) مثل (أنت تعرف you know)، و(نوع من sort of) وغيرها من المتصاحبات التي يستخدمها ابن اللغة كثيرا بينما قد لا نجد لها أثرا لدى المتعلم، خاصة المتعلم الذي درس بالطريقة التقليدية التي لا تستخدم المتن اللغوي؛ لأن هذه الخصائص اللغوية لابن اللغة لا تشير إليها كتب تعليم اللغة ولا كتب القواعد في أغلب الأحيان. ففي اللغة العربية مثلا يستخدم المتكلم صيغة (أنت معي؟) أو عبارة (يعني) أو (طبعا) ولا نجد لها أثرا في كتب التعليم، بخلاف ما لو وجد متن منطوق

للعربية. وبسبب غياب هذه الظواهر عن تعليم اللغة نجد أن حديث الأجنبي يكون واضحا فيه التصنع وعدم الطبيعية وأنه لمتكلم غير ناطق باللغة أو أن حديثه يشبه قطعة نثرية مكتوبة وليس حديثا مرتجلا متدفقا بشكل شفهي وعفوي.

الميزة **الرابعة** أن المتن يحافظ على سياق الكلمة التي وردت فيه من خلال المفهرسات أو المكشاف (concordancers)؛ إذ تعرض المفهرساتُ المفردةَ ومحيطها اللغوي الذي وردت فيه. ويرى سينكلير (Sinclair, 1991) مقتبس من بينت (Bennett, 2010:2) أن الكلمة مستقلة بنفسها لا تحمل معنى؛ لكن هذا المعنى يظهر غالبا من خلال مجموعة متوالية من الكلمات (سياق الكلمة). أي أن سياق الكلمة هو الذي يكشف معناها الحقيقي وظلال المعنى فيها، ولذلك فحين تحافظ المتون على سياق المفردات فيها يكون ذلك ميزة لها. وقد أكّد سينكلير (Sinclair, 1996:76-77) على أهمية السياق وإسهامه في معنى المفردة وفي أنماطها النحوية؛ فالمتون أكبر أدوات الإسهام في هذه الميادين.

الميزة **الخامسة** أن الأنشطة التدريسية المعتمدة على المتن تسهم في تطور كفاية المتعلم وتزيد من معرفته باللغة الهدف وبثقافة اللغة الهدف وأهلها (أستون Aston, 2001:5). فالمتعلم يتصل اتصالا مباشرا بإنتاج أهل اللغة دون غربلة واضعي المناهج أو المدرسين مما يولد لديه حسا لغويا طبيعيا وينمي ذائقته اللغوية، واللغة بطبيعتها تنقل الثقافة فيكون المتن مصدرا مهما للخصائص الثقافية للهدف. مثلا في العربية انتشار كلمات (إن شاء الله، بإذن الله، بحول الله) التي تعتبر خاصية عربية إسلامية لا نجد لها مثيلا في اللغات الأخرى ونجد من الصعوبة وضع مقابل لها عند الترجمة، ووجود مثل هذه التعبيرات لدى متعلم العربية لغة ثانية قد يجعلنا نصنف كفايته أعلى ممن لا يستخدمها أو لا يعرف استخداماتها والسياقات التي ترد فيها.

الميزة **السادسة** أنها تنمي لدى المتعلم من غير الناطقين باللغة الحس والذوق الفعلي للغة المستعملة لدى أهل اللغة وأبنائها الناطقين بها (بينت Bennett, 2010:93)؛ بل يرى بينت أن الذوق ينمو لدى المتعلم ليقارب ذوق ابن اللغة بشكل معقول (بينت Bennett, 2010:115). فاحتكاك المتعلم بلغة طبيعية يجعله يتعود على أساليبها واستخداماتها كما هي عند أهلها، ويلغي قضية الوساطة بين اللغة والمتعلم في الفصل الدراسي ومقرراته والتي تصرّف فيها واضعو المناهج بالحذف والتعديل وربما التشويه، وهذا كله ينمي لديه الحس اللغوي السليم والذائقة الطبيعية للغة.

الميزة **السابعة** أن المتون موثوقة أكثر من حدس المعلم (أستون Aston, 2001:41) خصوصا المعلم الذي ليس من أبناء اللغة الهدف. فكون المتن هو الصادر من ابن اللغة في مواقف طبيعية يعطيه موثوقية ومصداقية أكثر مما يعطي المعلم الأجنبي عن اللغة أو حتى المعلم ابن اللغة الذي يحاول اصطناع مثال أو شاهد على قضية لغوية بطريقة سريعة في لحظة تكلف، وربما نشبه المثال المتكلف المصطنع وليد اللحظة بالوجبات السريعة التي طُبخت على عجل وهي ذات ضرر وتفتقد للتغذية المفيدة التي تتصف بها الوجبات المطبوخة منزليا، فيمكن أن نشبّه كثيرا من الأمثلة المتكلفة بالأكل القمامي (junk food) خالية الطعم والفائدة. هذه الميزة سيكون لها انعكاس على المتعلم ولغته وذائقته.

الميزة **الثامنة** أن أنشطة الصف الدراسي المعتمدة على المتون والمستخدمة لها تساعد المتعلمين في تطوير قدرتهم في استخدام اللغة تواصليا من ناحية الاستيعاب والإنتاج (أستون Aston, 2001:5)؛ إذ سيحاول المتعلمون محاكاة اللغة الموجودة في المتن مما يسهم في ارتقاء كفايتهم التواصلية.

الميزة **التاسعة** أن أنشطة المتون تساعد على الدقة والطلاقة (برنارديني Bernardini, 2001:243) وتفيد في الدقة من خلال الوقت الكافي المتاح للمتعلم ليستكشف البنى النحوية في أمثلة المفهرس فيكتسب الدقة في رحلته الاستكشافية، والطلاقة من خلال نقاش المتعلم مع أقرانه سواء خلال تأدية التدريب أو بعده.

إن ميزات المتون ليست مقتصرة على التميز اللغوي للمتن أو على الرقي بالجانب اللغوي لدى المتعلم؛ بل تتعداها إلى جوانب نفسية وجدانية تربوية قد تسهم في زيادة الاكتساب اللغوي لدى المتعلمين؛ بل إن لسانيي المتون أكدوا على تواؤم أنشطة المتون مع كثير من المبادئ التربوية (كونراد Conrad, 2010:548). من هذه المبادئ:

الأولى: زيادة الاستقلالية لدى المتعلم؛ إذ يمكن - إذا تم تدريبه على استخدام المتون وأنشطته- أن تزيد الاستقلالية لديه ويتزود بأداة تعلم يمكن له أن يستثمرها مستقلا عن المدرس (أستون Aston, 2001:5,7؛ برنارديني Bernardini, 2001:223)؛ بل يمكنه أن يستخدم ذلك داخل الفصل وخارجه دون التحكم المباشر من المدرس (أستون Aston, 2001:41). ويرى بينت (Bennett, 2010:115) أن تدريب المتعلم على الاختيارات والاحتمالات في الاستخدام الفعلي والذي يوجد في المتون اللغوية

ينمي لديه الاستقلالية. وترى كونراد (Conrad, 2010:548) أن الاستقلالية تزيد باستخلاص المتعلم القاعدة بنفسه دون الاعتماد على المعلم ليمليها عليه. والاستقلالية صفة لها دور كبير في تعلم اللغة (إليس Ellis, 2008).

ويعد استخدام المفهرسات ممكِّنا للدارسين أنفسهم ليقوموا باكتشافات مباشرة حول اللغة (جونز Johns, 1991a; تريبل وجونز Tribble & Jones, 1990 مقتبس من ماكنري وآخرون 2006:198) باستقلالية تامة، وربما يكون ذلك دافعا لفضولهم العلمي في استعراض الشواهد المسرودة في المتون والإبحار للاستكشاف في السياقات.

الثانية: زيادة الدافعية لدى المتعلمين (برنارديني Bernardini, 2001:223) الناتجة عن الإضافة النوعية التي تمنحها المتون للمتعلم مما يقوي معرفته السابقة باللغة ويضيف إلى وعيه اللغوي، ويحسن من مهاراته اللغوية (جونز Johns, 1991a مقتبس من أستون Aston, 2001:7)، وهذا كله يعطي المتعلم إحساسا بالإنجاز ويرفع من دافعيته. والدافعية من العوامل التي تؤدي دورا إيجابيا في تعلم اللغة (راجع مثلا إليس Ellis, 2008).

الثالثة: ما ذكره ريتشاردز (Richards) في مقدمته لكتاب ريبن (Reppen, 2010:xi) من أن لسانيات المتون تمنح كلا من المدرس والمتعلم ثقة في أن اللغة الموجودة في المتون هي التي سيصادفها المتعلم خارج قاعة الفصل الدراسي. فلو وُجد المتعلم مثلا في بيئة غير اللغة الهدف فسيواجه مشكلات كثيرة حين احتكاكه بأهل اللغة الهدف لأن لغته ستكون لغة مدرسية أو كما يسميها ريبن (Reppen) شبيهة الكتاب (booklike) (Reppen, 2010:xi). ففي حال كان مستحيلا إيجاد بيئة توفر للمتعلم اكتساب اللغة اكتسابا طبيعيا عن طريق الانغماس والغمر اللغويين فالمتون تلعب دورا مهما في توفير بعض الفرص لذلك الجو في مناخ الفصل الدراسي والبيئة المدرسية والسياق التعليمي.

الرابعة: أن المتون تساعد على زيادة الثقة بالنفس (برنارديني Bernardini, 2001:223) من خلال استقلال المتعلم بنفسه وممارسته التحليل اللغوي مباشرة دون وسيط.

الخامسة: أن استخدام المتعلم للمتون يساعد على رفع قدرته على التخمين وعلى صقل المهارات الإدراكية الأخرى من المفهرس وأمثلته (برنارديني Bernardini, 2001:41). وكذلك يربي لدى المتعلم استخدام كلمات الاحتمال وعدم القطع في

الكلام العلمي، وهو أسلوب علمي جيد (بينت Bennett, 2010:115). وكذلك يساعد على توليد الفرضيات واختبارها وتعميمها، وعلى تشجيع الملاحظة وزيادة الوعي عن طريق لفت الانتباه إلى بنية معينة، كما أن التعلم الاستنتاجي (inductive) وهو مقابل الطريقة الموجودة في كتب القواعد (الاستنباطية deductive) قد يلبي بعض أساليب المتعلمين والفروق الفردية بينهم (Conrad, 2010:548) ويسهم في تغطية أشمل لمتعددي الذكاءات في الفصل الدراسي.

إن عرضنا لهذه الميزات بشقيها اللغوي والتربوي لا يعني بأي حال أن المتون واستخدامها في الفصل الدراسي موضع ترحيب من جميع الباحثين أو أنه لا يوجد فيها معوقات وأنها خالية من العيوب أو أنها تعطي فرصة حالمة للتعلم؛ بل لقد جوبهت لسانيات المتون واستخدامها في الفصل وكذلك استخدام متن المتعلم من كثير من الباحثين لأسباب علمية مختلفة، كما يكتنف استخدامها بعض الصعوبات والمعوقات؛ لكن يستحسن النظر إلى هذه المعوقات على أنها تحديات تعطي المتعلم والمعلم فرصة لابتكار الحلول والتغلب عليها؛ لا أنها عوائق لا يمكن تجاوزها. وسنناقش في الفقرات التالية الجدل الدائر حول استخدام المتون في التدريس، ثم نعرّج على إمكانات المتون وحدودها.

الجدل الدائر حول استخدام المتون في الفصل الدراسي:

يمكننا القول إن المتون أثرت الميدان اللغوي عموما وميدان تعليم اللغة بوجه خاص، وجلب استخدامُها في الميادين اللغوية والتربوية ثراء غيّر نظرة الباحثين إلى اللغة وإلى الاستخدام اللغوي الفعلي (انظر إيجمير Aijmer, 2009:1). وعلى الرغم من ذلك إلا أن هناك من وقف ضدها أو تحفّظ -من مدرسين ومتعلمين ولغويين - أو ضد استخدامها في التوصيف اللغوي وفي التدريس بشكل خاص (هناك مراجع تحدثت عن الجدل في لسانيات المتون منها: McEnery, Tony, et al., 2006 إذ يوجد فصل كامل 144-131 عن الاعتراض على المتون ودراسات وبحوث حول ذلك؛ وكذلك انظر لتلخيص الاعتراضات ومناقشتها هنستون Hunston, 2002، وسنعرض لبعض النقاط هنا من هذين المرجعين). ومن الذين عارضوا الاعتماد عليها في التوصيف اللغوي وفي أخذ الدروس منها ويدوسون (Widdowson, 2000) وكوك (Cook, 1998). ويمكن تلخيص اعتراضاتها (انظر Hunston, 2002:192) بما يلي:

١. أن المتن يعد لغة طبيعية بشكل محدود، فهو يعطي نصّا؛ لكنه في الوقت نفسه خالٍ من السياق، والسياق مهم للمتعلم. فالمتن يعطي النص ولكن لا يعطي السياق ولا الخطاب؛ إنما يعرض النص دون سياق أو خطاب، وإن قلنا إنه يعطي السياق تجوزا فهو ناقص.
٢. المدرسون وواضعو المناهج يجب ألا يستخدموا المتون دليلا وحيدا في التدريس والتأليف؛ إذ شيوع كلمة لا يغني عن مدى كونها مفيدة للمتعلم وذات قيمة له أم لا. وربما نضيف مدى قابلية الكلمة للتعلم (learnability) وللتعليم (teachability).
٣. المتعلم أحيانا يحس بالراحة عن طريق التعلم عن طريق القواعد والدلالة فينبغي عدم دفعه بالقوة إلى القصر على الاستخدام للمتون في عملية التعلم. خصوصا المتعلم الذي تعود على التعلم بطريقة معينة ومن الصعب محاولة حرفه عن الطريقة التي ألفها ووجدها مريحة له؛ فينبغي مراعاة الفروق الفردية والذكاءات المتعددة بين المتعلمين.

كما أن المتون اللغوية يمكن أن تستخدم في التدريس على محورين:

الأول: متون المتعلمين (اللغة المرحلية). وهو كما ذكر ماكنري وآخرون (McEn-ery, et al., 2006:101) أنه مجال من أحدث المجالات وأكثرها إثارة للتطور في دراسات اللغة المعتمدة على المتون، وهو اختراع واستخدام متن المتعلم في تدريس اللغة وفي دراسات اللغة المرحلية. ويمكن الإفادة منها في تصميم المناهج وإعداد المواد ومناهج (منهجية) تدريس اللغة وكذلك في المعاجم اللغوية (انظر الفيفي، 1436، فقد تحدث في فصل كامل عن مدونات المتعلمين؛ كما تحدث سينكلير وغيره من الباحثين في كتابه Sinclair 2004 كاملا عن استخدام المتون في تدريس اللغة والجدل حول ذلك). وهناك دراسات تقوم على مقارنات بين متعلم اللغة وابن اللغة. ويشير بعض الباحثين مثل ميونير (Meunier, 2002 in McEnery, Tony, et al., 2006:101) إلى ضرورة أن يلفت نظر الدارس عن طريق التدريبات إلى الفجوات بين لغتهم المرحلية واللغة الهدف. كما يرى نيسلهوف (Nesselhauf, 2004:131) أن متن المعلم يمكن أن يساعد في دراسة مختلف أنواع الأغلاط، والتداولية، والخطاب، وإستراتيجيات التواصل مع إنتاج المتعلم.

الثاني: متون أبناء اللغة في قاعة الدرس.

وكلا الاستخدامين كانا مثار جدل؛ إذ ترى (قرانقر Granger, 2009:18) أن تحليل اللغة المرحلية يرفضه كثير من علماء الاكتساب اللغوي. كما يرى نيسلهوف (Nessel-hauf, 2004:131) أن هناك بعض الحدود؛ إذ عدم وجود ظاهرة لا يدلنا على الكثير من معرفة المتعلم حولها. بمعنى أن المتعلم يتحاشى استخداما ليس لأنه يجهله بل ربما يخاف أن يخطئ فيه؛ وبهذا يكون الاستدلال بعدم ورود جملة في المتن مضللا.

كما كان هناك جدل ساخن بين ويدسون وسينكلير في جامعة جورجتاون على طاولة مستديرة حول دور المتون خاصة في تدريس اللغة وتعلمها (انظر McEnery et al. , 2006:131, 140).

وسنعرض فيما يلي الجدل حول ميزات المتون واستخدام متون أبناء اللغة في قاعة الدرس: الطبيعية، والسياق، والشيوع.

ففي الوقت الذي تعد طبيعية المتون ميزة جيدة من الناحية اللغوية والتربوية يرى بعض الباحثين (انظر مثلا Richards, Jack, and Theodore S. Rogers, 2001.؛ و Larsen–Freeman, Diane, 2000.) أنه ينبغي ألا نغفل قضية المفهومية أو قابلية الفهم Comprehensibility؛ إذ قد تكون المواد التعليمية المعطاة للمتعلم دون تعديل (المتون) صعبة الفهم، وغير مفهومة؛ ولذلك نقوم ببعض التعديل والتهذيب في المواد الأصلية (المتون) حتى يُتأكد من المفهومية. وهذا يعني بالتالي إما تيسير الجانب اللغوي أو إضافة بعض الحشو والزيادات للشرح، بمعنى تزويد الدارسين بإرشادات وإستراتيجيات لمساعدتهم في فهم المواد مما يعني عمليا أن النصوص لم تعد طبيعية تماما وأن أهم ميزة للمتون قد فُرّغت من مضمونها، وعدنا إلى قضية النصوص المصطنعة أو المتكلفة.

كما أنه في الوقت الذي يعد الباحثون استخدام المفهرسات (المكشاف أو الكشاف السياقي) في التعليم أسلوبا جيدا حيث ترد الكلمة بسياقاتها يرى البعض (انظر أوكيفي وآخرون O'Keeffe et al., 2007:76) أن أمثلة المتون عن طريق المفهرسات منتزعة من سياقها وليست بالتالي طبيعية في محيطها الطبيعي؛ لأنه من حين أخذك المادة لوضعها في التدريس فأنت تنتزعها من سياقها الأعم (قارن بالفقرة السابقة). وفي المقابل يرى

المؤيدون للمتون واستخدامها في التدريس أن الاختيار بعناية والمحافظة على السياق الطبيعي تساعد المتعلم في استخدام اللغة، وعلى أية حال فاللغة الطبيعية أفضل من المصنوعة مهما افتقدت من خصائص ومهما يرى البعض فيها من عيوب. كما أن ويدسون (Widdowson, 1990; 2000 in McEnery, Tony, et al., 2006:101) يرى أنه يجب إعادة المتون إلى الخطاب الصفي في تدريس اللغة.

وفي الوقت الذي يعد اعتماد المتون على شيوع الألفاظ والاستخدامات ميزة كبيرة؛ بل من أبرز إيجابياتها يرى البعض أنها أيضا مصدر نقص، كما ذكر ميونير (Meunier, 2002 in McEnery, Tony, et al., 2006:101) أن اللغة المأخوذة من شيوع ابن اللغة فحسب ليست كافية لتصميم المناهج والمواد التعليمية؛ إذ لابد من الموازنة بين استخدام ما يشيع لدى ابن اللغة بأمور أخرى مثل الصعوبة والعلاقة بالمادة المدروسة. والمدرسون وواضعو المناهج يجب ألا يستخدموا المتون دليلا وحيدا في التدريس والتأليف؛ إذ شيوع كلمة لا يغني عن مدى كونها مفيدة للمتعلم وذات قيمة له أم لا (ويدوسونWiddowson, 2000 ؛ وكوك Cook, 1998 في هنستون Hunston, 2002:192). فقد يكون مثلا هناك ألفاظ شائعة لدى أهل اللغة لكن يجد المتعلمون عنتا في تعلمها في حين يجدون ألفاظا أخرى أقل صعوبة من حيث التعلم (قارن بقضيتي المفهومية وقابلية التعلم). كما يرى كوك (Cook, 1998:61 in McEnery, Tony, et al., 2006:101) أن محتوى المتن في تعلم اللغة باعتماده على الشيوع على حساب العبارات النادرة (غير الشائعة لكنها مهمة للمتعلم) والتي قد تكون أهم وأكثر تأثيرا في تعلمه يفقر التعلم؛ في مقابل ذلك يرى جوذالز (Goethals, 2003:424 in McEnery, Tony, et al., 2006:102) أن الشيوع مقياس لتتابع وتنوع مواد التعلم. كما يرى هونستون (Hunston, 2002:194-195 in McEnery, Tony, et al., 2006:102) أن الشيوع يعكس خصائص ثقافية لدى أهل اللغة فحتى لو بدا أن المواد المهمة وفي نفس الوقت غير شائعة فهي تلك التي تعكس قيمة ثقافية كبيرة على الرغم أنه في حالات كثيرة الأهمية الثقافية ليست على خلاف الشيوع ولا نقيضة له؛ بل كل ما هو مهم يظهر غالبا في المتون. كما أنه في حين أن معلومات الشيوع متاحة في المتون فلا يوجد لساني متني قال إن الأشيع هو الأكثر أهمية؛ بل على العكس جادل كينيدي (-Ken

nedy, 1998:290 in McEnery, Tony, et al., 2006:102) أن الشيوع يجب أن يكون واحدا من ضمن معايير أخرى في التدريس، وأن الاستخدام اللغوي بمفهومه في لسانيات المتون يجب ألا يكون عائقا للتدريس. كما يرى ليتش (Leech, 1997b:16 in McEnery, Tony, et al., 2006:102) أنه مهما قلنا بعدم جودة المفردات والتراكيب الأكثر شيوعا فيصعب رفض أن معلومات الشيوع المستقاة من لسانيات المتون لها وزن وقيمة تجريبية للمواد التعليمية اللغوية.

وهناك إشكالات تثار خارج الإطار اللغوي والتربوي. على سبيل المثال، بسبب اعتماد المتون على التقنية فقد يكون ذلك عائقا أمام المدرسين في الفصل الدراسي إما رهبة من التقنية كليا أو لعدم امتلاكهم المهارات الكافية لأداء المهمة، كما ذكر إيجمير (Aijmer, 2009:1) أن المدرسين متخوفون ربما لعدم اقتناعهم بجدواها، أو ليس لديهم المهارات الكافية لاستخدامها بكفاءة، ولذلك فاستخدام المتون نادر في فصول الإنجليزية لغة أجنبية. فإذا كانت هذه الحال مع اللغة الإنجليزية فهي في العربية أشد. والحل في نظر البعض هو تدريب المعلمين على استخدام المتون في التدريس إذ يجب أن يكون لاستخدام المتون دور مهم في تدريب المعلمين كما ذكر جراناث (Granath, 2009 in Aijmer 2009:9) في هذا الكتاب أنه لو كان المتن مشمولا بمواد أخرى كالتركيب (syntax) والترجمة لأصبح من الطبيعي البحث في المتون كما يبحث المتعلم ويتصفح في كتاب قواعد أو قاموس. ولهذا فيقع إقناع المدرسين بفائدتها على عاتق الباحثين في المتون اللغوية؛ أما المهارات التقنية فلابد للمدرسين من التسلح بها بأنفسهم. هذا بالطبع إذا افترضنا توفر التقنية وعدم انعدامها كما هو بعض البلدان الفقيرة أو الهِجر البعيدة عن المدن.

يضاف إلى ذلك التردد الذي يبديه بعض الدارسين والمتعلمين لاستخدام المتون في قاعة الدرس (موخرجي مقتبس من أيجمير Mukherjee, 2009 in Aijmer, 2009:8). ربما يكون من أسباب التردد الوقت والجهد اللذان يتطلبهما في البداية، ويرى بينت (Bennett, 2010:94) أنه سيصبح مع التعود سهلا وسريعا مثله مثل أي تقنية جديدة.

وعلى الرغم من هذه التحفظات الإشكالات والتخوفات التي يمكن الاتفاق معها أو الاختلاف حولها والرد عليها أو معالجتها عمليا فيرى موخرجي (Mukherjee,

2009 in Aijmer, 2009:8) في دراسته أن مستقبل المتون مشرق وواعد في الفصل الدراسي وفي تعليم اللغة الثانية؛ بل يرى ماكنري وآخرون أن المتون لن تكون ثورة في المواد كالقواعد في القرن الواحد والعشرين كما يراها كونراد (Conrad, 2000 in McEnery, Tony, et al., 2006:102)؛ بل ستغير طرق التدريس بها في ذلك ماذا ندرِّس وكيف ندرسه. وهناك اهتمام متزايد بالمتون لتعلم وتعليم اللغة مهما أثير من نقاش حول فائدة استخدام المتون في تدريس اللغة (McEnery et al., 2006:195).

ونرجو أن يكون مستقبلها في تعليم العربية واعدا أيضا لأنه يضاف إلى التحديات الخاصة بالعربية عدم مواكبة التطور الموجود في اللغات الأخرى المتقدمة سواء على مستوى التحليل اللغوي أو على مستوى التدريس في الفصل، كما أن العربية تبرز فيها مشكلة الضبط بالشكل وعدم وجوده في الكتب أو الصحف؛ وقد عالجها ديلورث باركنسون في متنه بإمكانية الكتابة عن طريق الرومنة (transliteration)؛ ولكنها تبقى مشكلة حقيقية تواجه المتون العربية واستخدامها. وكذلك كثرة الأخطاء الإملائية في المكتوب أو اختلاف تقاليد الكتابة من قطر إلى آخر.

بعد هذا العرض السريع لإشكالات استخدامات المتون كما يراها بعض الباحثين ومحاولة التغلب عليها في نظر أقرانهم المؤيدين لها ولاستخدامها ننتقل إلى الأشياء التي تستطيعها المتون والأشياء التي لا تستطيعها وذلك لوضعها في سياقها الطبيعي دون الغلو فيها أو تجاهلها.

إمكانات المتون وحدودها:

إن استخدام المتون سواء في التحليل والتوصيف اللغوي أو في قاعة الدرس محدود ومرهون بما تستطيع المتون أن تقدمه في هذين المجالين (التحليل وقاعة الدرس). وتعد طريقة جمعها وتصنيفها العامل الحاسم فيما تستطيع المتون أن تقدمه للمستخدم، ففي حين يستطيع متن ما أن يزودنا بإجابات عن تساؤلات معينة، لا يمكن لمتن آخر أن يمدنا بإجابة مشابهة، أي أن المتون تتفاوت في قدرتها على تلبية الحاجات معتمدة في ذلك على الهدف الذي صُممت من أجله. ولكن بوجه عام هناك أسئلة يمكن للمتون بتنوعاتها أن تمدنا بإجاباتها بكل اقتدار، مثلا:

١. ما الكلمات أو العبارات الأكثر شيوعا في العربية في ضوء المتن الذي بين أيدينا؟ هذا السؤال يمكن لمتن شامل أن يجيب عنه بطريقة علمية (إحصائية) موثوقة.
٢. ما الفرق بين اللغة المنطوقة والمكتوبة في العربية؟ يمكن لمتن جمع بين المنطوق والمكتوب أن يعطينا إجابة عنه من خلال الأمثلة التي يعرضها لنا، فنخرج بمواصفات كل تنوع لغوي على حدة.
٣. ما أكثر الأزمنة استخداما بين أهل اللغة؟ يستطيع متن حُشّي (annotated) ووُسم (tagged) بتحليل حول الأزمنة أن يمدنا بالإجابة عن هذا السؤال.
٤. ما حروف الجر الخاصة بأفعال لازمة معينة؟ فبإمكان متن يشتمل على وصف أو تصنيف للفعل اللازم ووصف وتصنيف لحروف الجر أن يجيب عن هذا السؤال.
٥. أي الكلمات تستخدم في مواقف رسمية فصحى وأيها يستخدم في مواقف أقل رسمية وأقل فصاحة؟ فيستطيع المحلل أن ينظر في متن صُنّف في تصميمه وفُرّق فيه بين الفصيح وغيره من المواقف اللغوية أن يعطينا إجابة عن هذا السؤال.
٦. ما التعابير المسكوكة المستخدمة في اللغة العربية؟ وما المتصاحبات في اللغة العربية؟ فالمتن الذي استُخدم فيه برنامج يميز المتصاحبات والمسكوكات عن المفردات يمكن له أن يزودنا بإجابات عن هذه الأسئلة.
٧. كم من الكلمات يجب أن يتعلمها الدارس ليتمكن من القيام بمحادثة يومية؟ وكم من الكلمات عموما يستخدمها ابن اللغة في المحادثة؟ (مكارثي McCarthy, ٢٠٠٤:١–٢). فمتن قد صُمم لمتحدث ما أو لمحادثات يومية لمتحدثين باللغة العربية يمكنه أن يعطينا الإجابة عن هذا السؤال.

إذن فقد تجيب المتون عن أسئلة معينة، وقد يجيب بعضها عن أنواع أخرى من الأسئلة بناء على طريقة التصنيف والجمع والبرمجة؛ بل إن ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:237) يريان أنه مع ازدهار مناهج المتون هناك إمكانية لطرح أسئلة جديدة، ومجالات أكاديمية جديدة، ومنهجيات جديدة لتضم مع بعضها وتتكامل. وفي مقابل ذلك فإن هناك أسئلة لا يمكن لأي متن مهما كان هدفه وطريقة تصنيفه أن يمدنا بإجابة لها، هذه الأسئلة كما ذكرها بعض الباحثين:

١. المتون غير قادرة على إعطاء دليل بالعدم (أي الدليل السلبي)، بل يقتصر دورها على إخبارنا عن كون الشيء موجودا أو غير موجود في المتن الذي بين أيدينا، فقد تكون الظاهرة غير موجودة في المتن لأنها غير شائعة في الأسلوب الممثَّل له في المتن الذي بين أيدينا بينما هي موجودة في الاستخدام (بينت Bennett, ٢٠١٠:٢–٣). فإذا لم نجد شاهدا على قضية ما فليس المعنى انعدامها. فلا يمتد الاستشهاد بالمتون إلى ما وراءها، أي إلى اللغة كاملة، ولا نستطيع أن نفسّر عدم الورود بالمتن بأنه عدم وجود للظاهرة في اللغة.

٢. المتن لا يستطيع إخبارنا بالصحة أو الإمكانية أو المقبولية، فالمتن ليس معياريا بطبيعته، ولا ينتظر منه أن يصدر الأحكام الخاصة باللغة. المتن يعرض ما هو موجود فيه فقط دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك تفسيرا أو تحليلا أو تصحيحا أو تخطئة.

٣. المتن غير قادر على تعليل الظاهرة اللغوية أو الإجابة عن سؤال (لماذا)، فهو يجيب عن سؤال (ماذا) فحسب (بينت Bennett, ٢٠١٠:٣)؛ أما التعليل فوظيفة اللغوي أو المدرس أو أهل اللغة مستخدمين في ذلك الفطرة أو السليقة أو التخمين أو المعرفة اللغوية لديهم. ويرى بينت (Bennett, ٢٠١٠:٨) أنه على رغم أن التخمين والسليقة لا تكون موثوقة دائما حول استخدام اللغة فهي مفيدة في الإجابة عن لماذا. فيمكن لنا القول إن اجتماع المتون مع السليقة (ماذا ولماذا) في صيغة تكاملية هو الوضع النموذجي للتحليل اللغوي.

٤. المتن غير قادر على إعطاء جميع الأمثلة والإمكانات والاحتمالات (بينت Bennett, ٢٠١٠:٢-٣). فقد تكون هناك أمثلة غير موجودة في المتن الذي بين أيدينا. أي أن المتن مهما كان لا يمكن له أن يحيط بجميع اللغة؛ ولذلك من الخطأ تصور أنه يمكن أن نصنف متنا شاملا للغة العربية بتوعاتها وأساليبها. كما أن من الخطأ أن نظن أن وجود متن كبير للغة العربية يغنينا عن أن نصنف متونا أخرى؛ فالإنتاج اللغوي متجدد بتجدد الحياة، ومن الخطأ تصور الإحاطة للغة في أي جهد بشري، أو حتى أن نتصور متنا شاملا لفرد من أبناء اللغة؛ فما ينتجه أي متحدث للغة لا يمكن أن يحيط به أي متن.

٥. المتون غير قادرة على التعامل مع الإدراك والإبداع (وهو مجال تشومسكي) (انظر ماكنري وهارديMcEnery & Hardie, ٢٠١٢:٢٢٥)). فالمتن تسجيل للأداء فحسب.

إذن فالمتون مهما كانت قد لا تملك الإجابة عن أسئلة معينة، وقد يجيب بعضها عن أنواع معينة من الأسئلة في الوقت الذي لا يجيب بعضها الآخر عن الأسئلة نفسها، ولذلك لا بد من تصنيف متون متنوعة لتجيب عن أسئلة مختلفة، ومن الخطأ تصور أنه يمكن أن يُصنف متن محيط بالعربية ويُكتفى به لإجراء البحوث المختلفة الأهداف عليه. وامتدادا لحديثنا هنا سنتعرض في الفقرة التالية لأنواع المتون ونتحدث عن الأنواع التي يمكن أن تُستثمر في الفصل الدراسي.

أنواع المتون:

للمتون أنواع متعددة تعكس أهدافها وطريقة تصنيفها، منها ما يصلح توظيفه في فصل تعليم اللغة مباشرة، ومنها ما لا يصلح لذلك؛ بل يقتصر دوره على البحث والتحليل اللغوي. وأنواع المتون الرئيسة ثمانية، منها أربعة تصلح للتوظيف مباشرة في فصل تعليم اللغة، وأربعة أخرى لا تصلح لذلك (بينت Bennett, 2010:13) إلا بعد تكييفها للمهمة التعليمية المقصودة. وستُسرد أولا الأنواع التي يصلح توظيفها في الفصل الدراسي:

١. **المتن العام (Generalized Corpus)**: وغالبا ما يكون ضخما من ملايين الكلمات فأكثر مثل بي إن سي: المتن الوطني البريطاني (BNC:The British National Corpus) وإيه إن سي: المتن الوطني الأمريكي (ANC:The American National Corpus). وعادة يشمل المنطوق والمكتوب، فالمكتوب من الصحف والمجلات ومقالاتها والأدب والكتابة العلمية والمجلات العلمية الأكاديمية، والمنطوق من المحادثات اليومية ومقابلات العمل والتعاملات الشفهية في الإدارات الحكومية والمواقع العامة. فإذا كان هدف المدرس هو البحث في اللغة بكاملها وبتنوعاتها فهذا النوع هو المناسب له، مع التأكيد على أن أي متن على الإطلاق مهما كان حجمه لا يمكن أن يضم اللغة بأكملها (بينت Bennett, 2010:13).

وفيما يخص اللغة العربية هناك متون (مدونات) عديدة لكن الذي يستخدمه الباحث كثيرا (لتوفره على شبكة الإنترنت، ومجانيته) المتن العربي (Arabic corpus) الذي صنفه ديلوورث باركنسون (Dilworth Parkinson) ويحتوي على أكثر من مئة وثلاث وعشرين مليون كلمة (123000000) موزعة على الصحف والأدب والقرآن الكريم واللهجة المصرية. فهو إذن يشمل اللغة المنطوقة والمكتوبة، وموقع المتن على الشبكة: (http: / /arabicorpus.byu.edu/).

٢. **المتن المختص (Specialized Corpus)**: وهو الذي يخدم نوعا محددا من لغة ما. مثل لغة الطفل أو اللغة الأكاديمية أو لغة التمريض أو اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة ... ومن أمثلته متن متشقان للإنجليزية الأكاديمية المنطوقة (The Michigan Corpus of Academic Spoken English:MICASE).
ولا حدود لحجمه، فقد يكون كبيرا، وقد يكون صغيرا يعبر عن هدف معين ومحدود (بينت Bennett 2010:13).

وفي اللغة العربية هناك المدونة العربية أو المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وهي إحدى المشاريع الإستراتيجية لمبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي. ويهدف مشروع المدونة هذا في مرحلته الأولية إلى جمع سبعمائة مليون كلمة (700000000) بدءا بالعصر الجاهلي وحتى العصر الحديث ومن مختلف مناطق وبلدان العالم العربي. أما المرحلة التالية فهدفه الوصول إلى بليون كلمة (1000000000). ويشمل المخطوطات، والصحف، والكتب، والمجلات، والدوريات علمية، والأدب، ولازال تحت التطوير والاختبار. ومما يجب التنبه له أنها تشتمل على المكتوب فقط دون المنطوق؛ ولهذا وضعت هنا ولم توضع في القسم السابق. وموقع المدونة على الشبكة: (http://corpus.kacst.edu.sa/).

ولا بد من توضيح أمر مهم، وهو أنه يمكن أن نصنّف المتن ونصفه بأنه متن عام (أي من القسم الأول) بالنظر إلى أنه لم يوضع لهدف محدد؛ إنما لأهداف عامة ومحتملة، وبناء على ذلك يمكن تصنيف مدونة مدينة الملك عبدالعزيز بأنها متن عام؛ بينما المتن المختص هو الذي صُنّف لخدمة أهداف بحثية محددة مثل خطاب تنوع معين.

وقد ذكر أستون أنه من وجهة نظر تعليمية فالمتن المتخصص صغير الحجم له ميزة تفوق المتن العام كبير الحجم (أستون Aston, 1997 مقتبس من Aston, 2001:37) وذلك لسهولة جمعه وتصنيفه، وسهولة تحليله واستكشاف مفهرسه، بالإضافة إلى وضوح هدفه.

٣. **متن المتعلم (Learner Corpus):** وهو نوع من أنواع المتون المختصة (أي النوع السابق) يضم إما مكتوبا أو منطوقا (أو كليهما) للغة المتعلم للغة ما (أي إنتاجه اللغوي في اللغة الهدف التي يتعلمها). وقد أُفرد هنا بقسم خاص لأن هذا النوع من المتون بدأ يزدهر ويؤسس نفسه على فلسفة مختلفة وأهداف مختلفة؛ إذ الهدف منه دراسة أخطاء دارسي لغة ما، وتحليل اللغة المرحلية (intralanguage). ومن أمثلته المتن الدولي لمتعلمي الإنجليزية (The In-ternational Corpus of Learner English:ICLE) الذي يضم كتابات لدارسي الإنجليزية من 14 لغة أم مختلفة، وكذلك المتن المعياري لاختبار الكلام (The Standard Speaking Test Corpus:SST) لمقابلات امتحان متعلمين يابانيين. ويكون هذا المتن مأخوذا من المتعلمين أنفسهم. ولهذا فهو كثير الأخطاء؛ بل قد تكون هذه الأخطاء هي المقصودة. وفي العربية هناك عدة مدونات منها مدونة عبدالله الفيفي وإريك آتويل (المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية Arabic Learner Corpus) على الرابط: http://arabi-clearnercorpus.com (Alfaifi, et al,. 2014).

٤. **متن تدريسي (Pedagogic Corpus)**: وهو المتن الذي يشمل اللغة المستخدمة في الفصل الدراسي. وقد تكون مادته كتابة أكاديمية أو تفاعلا شفهيا بين أطراف الفصل الدراسي، فهذه اللغة هي التي يصادفها المتعلم في الغالب ويفيد منها في تعلمه (انظر: O'Keeffe, et all., 2007). ولا يوجد في العربية متن من هذا النوع على حد علم الباحث.

أما ما لا يصلح للتوظيف مباشرة في قاعة الدرس فهي الأنواع التالية: المتن التاريخي (Historical Corpus)، وهو الخاص بفترة تاريخية معينة، وقد لا يكون مفيدا لمتعلم اللغة الثانية لاقتصاره على فترة معينة ربما لا تفيده في تعلمه إذا كان هدفه التواصل. وكذلك المتن المتعدد أو الموازي (Parallel Corpus)، وقد يكون للغتين أو أكثر، وربما لا يصلح إلا لطلاب الترجمة أو دارسي التحليل التقابلي. وكذلك المتن المقارن (Com-parable Corpus)، وهو الذي يقارن متنا بآخر، وقد يكون للغتين أو أكثر. والمتن المراقب (أو المعيار أو المتابع أو الراصد) (Monitor Corpus)، وهو الذي يكون معيارا لمتون أخرى نرصد فيه ما تم في متن بما نجده في هذا المتن المعيار.

فإن أراد المدرس استخدام متن في تدريسه فأول سؤال يجب طرحه: هل يوجد متن متوفر يناسب هدفي وغرضي من استخدامه؟ في اللغة العربية قد يكيف المدرسُ متنا موجودا ويطوعه لأهدافه ولا يكون قادرا على الإفادة من جميع المجالات التي يمكن الإفادة منها في التدريس؛ وذلك لندرة المتون عموما، فضلا عن المتون المتخصصة التي تناسب أهدافا معينة. وهذا مما يدفعنا إلى حث المختصين بالعربية إلى العمل في هذا الميدان البكر والحيوي.

وفي حالات أخرى قد يكون هناك ضرورة للمدرس أن يصنّف متنا خاصا به في حال امتلك المهارات اللازمة وكانت اللغة نفسها مخدومة كالإنجليزية مثلا. ففي حال لم يكن هناك متن متوفر يناسب أغراض المدرس فالمدرس مضطر لتصنيف متن خاص يلبي أهدافه، وعليه في هذه الحالة طرح السؤال التالي: ما الذي أريده من متني الذي سأجمعه؟ وكيف يمكن أن أصممه لخدمة أهدافي وأغراضي؟ وما المهارات التي تلزمني لإنجاز مهمتي؟

بعد هذه اللمحة السريعة لأنواع المتون سنعرض في الفقرات التالية المجالات والعناصر والمظاهر اللغوية التي يمكن للمتون أن تؤديها وتفيد فيها، وسأعرض لبعض الأمثلة التوضيحية إن كان هذا متاحا بالعربية.

مظاهر (عناصر) لغوية تفيد من المتون:

قد يطرح القارئ أو المدرس سؤالا مشروعا: إذا كانت هذه ميزات المتون وإسهاماتها في الفصل الدراسي فكيف أفيد منها تطبيقيا؟ أي ما المظاهر التي يمكنني أن أفيد منها في تدريسي؟ وهذه الفقرات مخصصة للإجابة عن هذا السؤال وما يتفرع عنه، فسنتحدث عن المظاهر والعناصر والمهارات اللغوية التي يمكن أن يكون للمتون دور فيها مع بعض الإجراءات العملية في هذا الصدد. ونؤكد على أن الغرض ليس الإحاطة بقدر ما هو إلقاء الضوء على ما يمكن أن يطور فيه المدرس ويبدع ويطور حسب قدرته والإمكانات المتاحة.

تدريس الحروف:

في مرحلة تدريس الحروف العربية قد يحتاج المدرس إلى توضيح الحروف أو التمثيل لها في مفردات أو تراكيب لغوية، وهذه المفردات أو التراكيب التي يستخدمها المدرس

قد يرى أن تكون من الكلمات الأكثر شيوعا كي يفيد منها المتعلم، أو قد يرى ضرب أمثلة على جمل بسيطة طبيعية صادرة من أهل اللغة ومستخدميها. والشكل التالي من المدونة العربية للكلمات العشر الأولى الأكثر شيوعا في تلك المدونة:



الكلمة (Word)	التكرار (Frequency)	التكرار النسبي (Relative Frequency)
في	18871167	2.55344E-02
من	15206533	2.05759E-02
على	8229823	1.11357E-02
أن	5225911	7.07114E-03
عن	4925000	6.66398E-03
الله	3649105	4.93758E-03
بن	3541198	4.79157E-03
إلى	3538629	4.78809E-03
التي	3327977	4.50306E-03
لا	3263561	4.4159E-03

شكل (١)الكلمات العشر الأولى الأكثر شيوعا في المدونة العربية

فقد يرى المعلم أن إطلاع المتعلم المبتدئ على كلمات شائعة يهيئه لمرحلة تعلم المفردات التالية للمرحلة التي هو فيها. طبعا هذا لا يقتصر على الكلمات الأكثر شيوعا في متن عام؛ بل يمكن الإفادة منه في هذا المجال مع وجود متن جيد يزودنا بالكلمات الأكثر شيوعا في الميدان الأكاديمي لمتعلم اللغة الأكاديمية مثلا أو الميدان الطبي للطبيب، أي متعلم اللغة لأغراض خاصة.

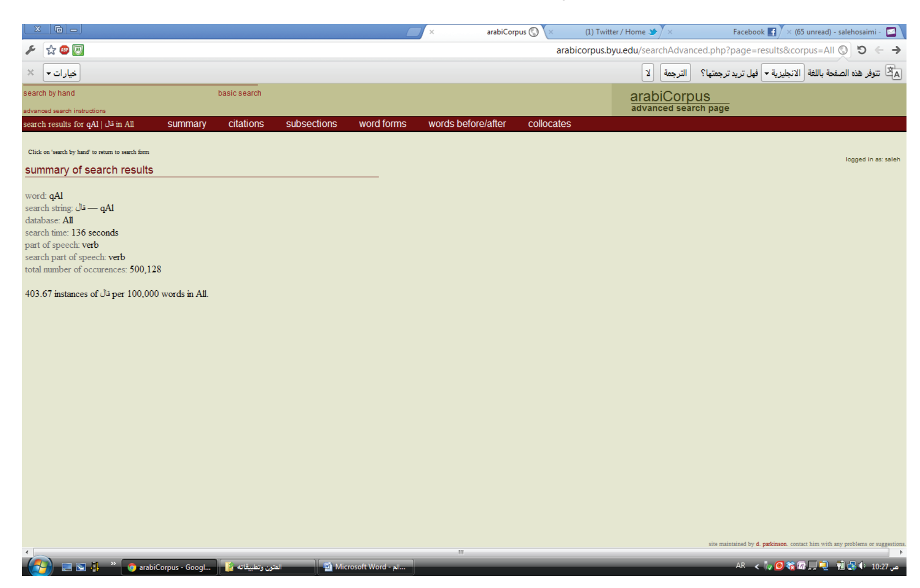
تدريس المفردات:

يتصل بالموضوع السابق موضوع المفردات التي تُقدَّم للمتعلم، فواضع المنهج التعليمي يواجهه الإشكال الدائم المتمثل في: ما المفردات التي ينبغي أن أقدمها للمتعلم في المنهج؟ وتقدّم المتون مادة غنية للمفردات الشائعة سواء المفردات العامة أو المفردات

المتخصصة، ودائما ما يعتمد معدو البرامج للغة الإنجليزية على المتون في اختيار المفردات الشائعة سواء للغة العامة أو للأغراض المتخصصة (ليونز Lyons, 2001، وإيفانز Evans, 2001). ففي شكل 1 السابق لا يمكن لبرنامج لغة عربية أن يتجاهل الكلمات الواردة فيه لأن المتعلم سيقابلها في مراحل تعلمه المختلفة أو على الأقل يغلب أن يواجهها في مراحل التعلم الأولى. وقد ذكر كارتر (Carter, 2001:43) أن هناك صلة وثيقة قديمة بين معجمية تدريس اللغة الإنجليزية والمتون (المنطوقة والمكتوبة) خصوصا ما يتعلق بقوائم المفردات. كما أن استخدام المتون يتيح لنا التأكيد على الشيوع ومدى شيوع الكلمة وفي أي نوع تشيع وكذلك أي معاني الكلمة أكثر شيوعا (هنستون Hunston, 2002:95)؛ فقد يكون لها معانٍ متعددة ولا يمكن معرفة الأشيع إلا بالمتن مثل: (غني عن القول) مقارنة بـ (غني) مرادفة (ثري). فتنص المعاجم العربية في أول شرح لكلمة (غني) على أنها (ثري)، وكذلك العكس؛ ولهذا قد يخلط المتعلم بين استخدام (غني) و(ثري) إذا قال له المعجم إنهما مترادفان أو إذا شرح معنى أحدهما بالآخر. فقد ورد في المعجم العربي الأساسي: في معنى (ثريّ) الغنيّ. وفي (غنيّ) رقم 1 (ثريّ) ثم ورد بعد المعاني المفردة: «غنيّ الحرب: حديث النعمة، من استغل وقت الحرب للثراء غنيّ عن البيان أو القول: واضح ليس بحاجة إلى توضيح». ولو قمنا بخطوات البحث في كلمتي: غنيّ وثريّ (قد قام الباحث بذلك فعلا في المتن العربي ولكن من الصعب عرض الأشكال لحاجتها إلى حيز كبير) لوجدنا شيوع (غني عن البيان، وغني عن القول) وأنه لا يمكن استخدام (ثري عن القول، وثري عن البيان) بشكل تبادلي، وكذلك نجد اختلاف الكلمات المصاحبة لكل منهما واختلاف الكلمات المحيطة بكل منهما قبلا وبعدا. ولهذا ينبه المتعلمون إلى أنهما يتشابهان في المعنى وليس في الاستخدام؛ فعلى الرغم من التشابه في المعنى فالاستخدام في كلٍ منهما يختلف عن الآخر، والنمط التركيبي والدلالي لكل منهما يختلف عن الآخر. وقد ذكرت كونراد (Conrad، 2010:548-549) أنه على رغم ثراء تدريس المفردات باستخدام المتون فالميدان بحاجة إلى معرفة تأثير أنشطة المتون على التعلم مثل اكتساب المفردات وغيرها.

تدريس الصرف:

هناك مجال واسع لتدريس الصرف باستخدام المتون اللغوية، سواء عن طريق الأمثلة أو عن طريق الصيغ الشائعة للكلمة. فلو بحثنا مثلا في المتن العربي (Arabic Corpus) في بعض تصريفات كلمة (قال) (قال، يقول، مقال، قائل) لوجدنا شيوع كلمة قال 500128 (أكثر من نصف مليون مرة) انظر الشكل رقم 2 أدناه. ويستغرق البحث في كلمة (قال) وقتا أطول من التصريفات الأخرى بسبب شيوعها.



شكل (٢) خلاصة البحث عن كلمة قال في المتن العربي (Arabic Corpus)

أما كلمة (يقول) فقد وردت أقل بكثير من التصريف الماضي؛ إذ بلغت 142589 مرة في المتن السابق (نظرا للحيز الذي يأخذه إظهار الشكل فسأقتصر على إيراد المعلومات والإحصائيات، ويمكن مراسلة الباحث فيما يخص الأشكال). وبلغت كلمة (مقال) أقل بكثير: 47371 مرة، وأقل من الجميع كلمة (قائل): 18555. فهذه المعلومات مفيدة للمدرس ولواضع المنهج لكي يهتم بتصريفات الكلمة حسب شيوعها إن كان الشيوع معيارا لديهما يستخدمانه في التدريس أو في التأليف.

وإذا انتقلنا إلى شيوع كلمة (يقول) بين أصناف المتون المتعددة فإننا نجد المعلومات التالية: وردت كلمة (يقول) في جميع الأصناف الموجودة في المتن 142589 مرة، ووردت

في الصحف 54515، وفي الأدب الحديث 966 مرة، وفي القصص 480 مرة، وفي ما قبل العصر الحديث 3890 مرة، وفي اللهجة المصرية 172 مرة، وعند النحويين 1350 مرة (ربما يعكس هذا كثرة الشروح لديهم وضرب الأمثلة)، وفي علوم القرون الوسطى 129، وفي القرآن الكريم 78 مرة، وفي ألف ليلة وليلة 481 مرة. فهناك اختلاف وتنوع في شيوع التصريف الواحد للكلمة ما بين صنف من أصناف المتن إلى آخر قد يحتاجها المعلم أو المتعلم أو واضع المنهج أو الباحث اللغوي.

كما أن البحث في المتن يعطي ثراء من ناحية شيوع مفردات معينة مع بعض تصريفات الكلمة. مثل مفردات معينة تأتي مع قال أو أخرى مختلفة مع يقول. فيحتاج المعلم إلى أن يلفت نظر الدارس إلى اختلاف شيوع تصريفات الكلمات وكذلك اختلاف ما يصاحب التصريفات، بالإضافة إلى توفر مادة طبيعية لهذه التصريفات بدل خلق أمثلة مصنوعة في التدريس (للمزيد انظر أوكيفي O'keeffe, 2007). ومثل (قال وتصريفاتها): (درس، يدرس، دارس، مدرس، مدروس، مدرسة)، فيمكن أن ننظر في مختلف أنواع المتن مثلا في الخيال والأدب وفي الصحف، أو في أكثر المعاني شيوعا ما بين التصريفات المختلفة، أو في ما يصاحب كل تصريف من مفردات أو اتجاهات (سيأتي شرح ذلك تاليا).

تدريس العبارات (المتواليات أو المتصاحبات):

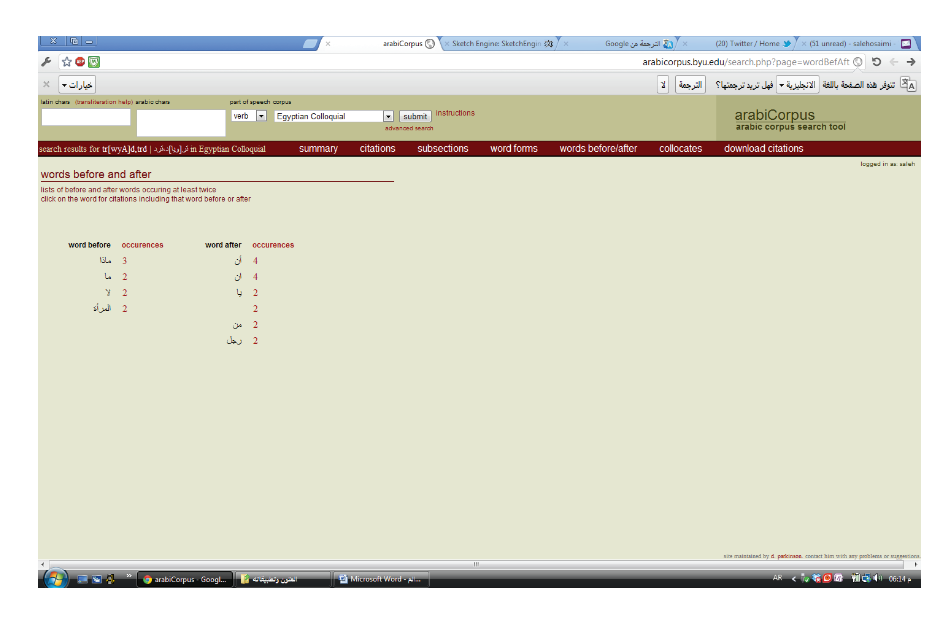
تسهم المتون بشكل كبير جدا في ما يسمى فريزيولزجي (Phraseology) (هنستون Hunston, 2002:101) أي دراسة العبارات، (وقد ترجم بعلبكي 1990 هذا المصطلح إلى أسلوب). فدراسة العبارات (Phraseology) تشمل المتصاحبات (Colloca-tions) وتفضيلات التوالي بين المفردات في اللغة. فبعض المفردات تشيع معها مفردات وتصاحبها بشكل كبير. والمتصاحبات تعني أنه حين ترد أو تستخدم كلمة فهناك إمكانية عالية (إحصائيا) أن كلمة أو كلمات أخرى سترد معها (Bennett, 2010:8) مثل مفردة صفقة، فقد يكثر مصاحبة كلمات معها مثل الكلمات الخاصة بالمبالغ وكلمات أخرى مثل: قيمة/ رابحة/ خاسرة/ كبيرة/ عظيمة...وإذا قلنا التوالي بإمكانية إحصائيا فهو أيضا ممكن أو متوقع إدراكيا أي في عقل المتحدث. وفيما يلي الشكل 3 يوضح ذلك.



شكل (٣) مصاحبات كلمة صفقة في المتن العربي (Arabic Corpus)

وقد وضّحت هنستون (Hunston, 2002:137) أن المفردات في التركيب لا تخضع للقواعد النحوية فحسب؛ بل تخضع أيضا لمتوالية مفضلة كالمتصاحبات وظهور بعض الأفعال مبنية للمجهول فقط والتعدي بحروف معينة... مما يجعل المفردات تتركب بشكل منتظم غير عشوائي. فاللفظة تختار لفظة أخرى تتصاحب معها أو ترد في سياقها بشكل مقصود وإن كان أحيانا مجهولا للمتعلم بل لابن اللغة أحيانا.

ويدخل في ذلك ما يمكن تسميته بالحزم المعجمية (Lexical Bundles) (Bennett, 2010:9) وهي توالٍ دائم لثلاث كلمات أو أكثر (انظر بايبر وآخرون Biber et al. 1999). فقد يشيع في المحادثة ورود المفردات (هل تريد أن... ولا أعرف ما...)، ففي المحادثات المصرية وردت المصاحبات لكلمة تريد كما في الشكل 4.



شكل (٤) مصاحبات كلمة تريد في المحادثات المصرية في المتن العربي (Arabic Corpus)

ومثل: من المحتمل أن، من المتوقع أن، من الممكن أن، من الأفضل أن، من الجائز أن، من المفترض أن...(وكذلك في العربية استخدام المصدر المؤول أو الأداة المصدرية والفعل). والشكل رقم 5 يوضح بعض المصاحبات لكلمة المحتمل:



شكل (٥) مصاحبات كلمة المحتمل في المتن العربي (Arabic Corpus)

والحزم المعجمية تختلف عن المسكوكات (idioms) في أن المسكوكات لا يمكن اشتقاق معناها من أجزائها المكونة لها بخلاف الحزم، كما أن الحزم غير مكتملة المعنى أحيانا؛ أما المسكوكات فكاملة (Bennett, 2010:9). وقد ذكر موخرجي (Mukher-jee, 2009:212) أن الطريقة الواضحة لرفع كفاية المتعلم في المتصاحبات هي دمج المتصاحبات عالية التصاحب والشيوع في المواد التعليمية لتصبح جزءا من المقرر. كما اقترح أيضا (موخرجي Mukherjee, 2009:214) أن المتعلمين قد يفيدون من أنشطة المتون في المتصاحبات وفي تعليم اللغة المنطوقة وقواعدها، وهي متجاهلة في فصول تدريس اللغة الإنجليزية -وهي في العربية أشد تجاهلا-. وورد الحزم المعجمية في حديث أو كتابة متعلم لغة ما (أي في إنتاجه) يعطي إشارة أنه ذو مستوى عال في كفايته اللغوية.

إذن فالمتون تشكّل مادة غنية في بيان العبارات والمتواليات والمصاحبات وكذلك في ترتيب هل هي بعد اللفظة أم قبلها. هذه المجالات التي ذُكرت (الحروف والصرف والمفردات والعبارات) مما يسهل إلى حد ما التمثيل له بالعربية لعدم حاجته إلى متن محشّى وموسوم بالخصائص اللغوية، وهو مع ذلك يحتاج إلى بعض الإستراتيجيات ليقوم بها المعلم. سننتقل فيما يلي إلى ما ذكرته المراجع مما هو موجود في الإنجليزية لكن يصعب وجوده في العربية دون التحشية والوسم الجيدين من المظاهر والعناصر اللغوية. ولهذا لن يتمكن الباحث من وضع أمثلة تطبيقية عليها أو أشكال توضيحية.

تدريس النحو والنحو المعجمي:

للمتون اللغوية تطبيقات مهمة لفهم القواعد وتدريسها (ماكنري وويلسون McEnery and Wilson, 1996؛ وبايبر وآخرون Biber et al., 1998)). فالمفهرسات تبحث في قواعد بيانات هائلة سواء للمنطوق أو المكتوب لتحديد أنماط وتراكيب نحوية معينة (سينكلير Sinclair, 1990). وقد نمثّل على استخدام أصرّ+على+كذا، أو أصر+على+أن+يفعل، أو أصر+على+المصدر (فعل كذا، القيام بكذا، عمل كذا، تنفيذ كذا). سيكون البحث بناء على الصيغة وليس على المادة، أي سيدخل المستعلِم الباحث الكلمات التالية: فعل ماضي+حرف جر+مصدر، وهكذا. فلو أراد المدرس مثلا لفت نظر الطلاب إلى تركيب أن المصدرية والفعل وحرف الجر والمجيء بأمثلة حية لسهل عليه في حال وجود متن لغوي معرب بشكل جيد في العربية. لكن للتغلب على هذا المشكل يمكن لمعلم العربية أن يبحث باللفظة نفسها أي بالمحتوى اللغوي بدلا من التركيب والإعراب والوسم.

وفي اللغة الإنجليزية يُتوقع للبحث المؤسس على المتون أن يقود تطورات في مجال القواعد بسبب إتاحة بيانات أكبر منطوقة أو مكتوبة لبناء النظريات (فريمان Diane Larsen-Freeman, 2001:40). كما أن المتون قد تحمل إجابات لا يملكها المدرسون لأنها قد تجيب عن أسئلة المتعلمين غير الموجودة في كتب القواعد (إيجمير Aijmer, 2009:4)، ويرى إيجمير (Aijmer, 2009:4) أن المتون والبحوث المؤسسة على المتون قد تؤثر على تصميم المقررات والكتب المدرسية والمعاجم وكتب القواعد؛ بل بدأت في التأثير فعلا في تصميم مقررات تعليم اللغة الإنجليزية.

كما أن هناك محورا نحويا آخر وهو ما يسمى النحو المعجمي (Lexicogram-mar) بمعنى وجود مفردات تأتي أكثر بصيغ معينة كالماضي أو الأمر أو المضارع، أو أن هناك قوالب وصيغا معينة تختص بمفردات معينة دون غيرها. ولو كان في العربية متن موسوم ومحشى بالمعلومات النحوية والصرفية لسهل البحث في ذلك. ففي اللغة الإنجليزية مثلا هناك أفعال معينة يكثر ورودها بأزمنة معينة (Bennett, 2010:10). وقد تكون لفظة قال يقول السابق مثالا مبسطا على ذلك؛ لكن المتن الجيد في مثالنا هذا يعطي الفروق بخاصية بحث واحدة وخيارات متعددة. وقد أكّد كارتر (Carter, 2001:47) أن هناك تزايدا ونموا في المتون المنطوقة للإنجليزية مما يتيح الفرصة لمقارنة المنطوقة بالمكتوبة مما يفيد المتعلم في اكتسابه النحوي المعجمي. وقد ذكرت هنستون (Hunston, 2002:104) أن من ميزات المتون اللغوية التأكيد على الجمع والتفاعل بين المعلومات النحوية والمعجمية مثل شيوع بعض الأفعال بصيغ الماضي أو بعضها بالمضارع وكذلك اختصاص بعض الأفعال المتعدية بحروف جر معينة.

تدريس الأسلوب:

الأسلوب أو الاستخدام أو التنوع اللغوي (السجل Register) معناه وجود أسلوب معين في التواصل في كل سياق بحسبه. فلنا أسلوب مع والدينا، ولنا أسلوب آخر مختلف إلى حدٍ ما مع زملائنا، ولنا أسلوب مختلف مع طلابنا، فنستخدم لغة مختلفة مع المخاطب المختلف وفي أوقات مختلفة ولأسباب مختلفة (Bennett, 2010:11)، أو كما يقال لكل مقام مقال. ففي المتون التي توسم وتحشى بمختلف السمات والخصائص اللازمة للتفريق بين الأنواع المختلفة والمتعددة للأساليب يكون هناك فرصة للبحث فيها بناء على كلمات استعلام محددة.

ففي الإنجليزية مثلا تُستخدم الضمائر أكثر من الأسماء في اللغة المنطوقة؛ بينما تُستخدم الأسماء أكثر بكثير من الضمائر في الأدب (خيال)، والأخبار، والكتابة الأكاديمية (بايبر وآخرون Biber et al., 1999:235) وكذلك في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية تشيع الأسماء أكثر من الأفعال بناء على مدونة يقوم عليها الباحث مع عبدالمحسن الثبيتي (2017) مع قائمة بألفاظها. وكذلك صيغة الماضي تُستخدم أكثر في الكتابة؛ بينما الحاضر يُستخدم أكثر في المنطوق أو المحادثة (بايبر وآخرون Biber et al., 1999:456)؛ بل إن هناك من يرى (ريبن Reppen, 2010) وجود فروق بين شيوع الأسماء والأفعال في الأكاديمية المنطوقة أو المكتوبة. فقد يقوم المدرس باستعراض الكلمات الأكثر شيوعا في الصحف للطلاب الذين يريدون كتابة مقالة صحفية، وقد يستعرض معهم ما يشيع أكاديميا لمن سيواصل دراسته الأكاديمية، وقد يستعرض ما يشيع في حقل الدعوة مثلا لمن يريد أن يصبح داعية وهكذا. وقد ذكر إيفانز (Tony Dudley-Evans, 2001:134,135) أن البحوث التي تستخدم المتون والمفهرسات مفيدة في تحليل الأسلوب ودراسات الفريزولوجي عن طريق فحص المتصاحبات للمظاهر النحوية عالية التصاحب، وأنها تستخدم للبحث في الفريزولوجي الخاص بأساليب معينة في مهن وميادين متخصصة.

بعد هذا الاستعراض السريع للعناصر والمظاهر اللغوية التي يمكن الإفادة من المتون فيها سننتقل في الفقرات القادمة لتوضيح كيف يمكن للمهارات اللغوية الأربع أن تفيد من المتون في التدريس.

تدريس الاستماع:

يمكن للمعلم تدريس مهارة الاستماع باستخدام المتون اللغوية. فقد تحوي المتونُ المنطوقَ مسجلا تسجيلا صوتيا بالإضافة إلى التفريغ اليدوي (بايبر وزملاؤه Biber et al., 1998; 1999، ودويلي Doyle, 2012)، وقد يكون مفرغا تفريغا (منسوخا) كتابيا كما هي الحال في أغلب المتون الموجودة. وقد ذكر موخرجي (Mukherjee, 2009:225) أن المواد التعليمية ستفيد من التوصيفات القائمة على المتون للغة المنطوقة كالتكرار والتوقفات المملوءة (filled pauses)، فهذه الظواهر لن تكون موجودة في اللغة المكتوبة. وبما أن المعلم يشكل المعيار والمصدر الوحيد للمتعلم في قاعة الدرس للمنطوقة فمن الضرورة بمكان أن يتم تدريب المتعلمين في دوراتهم ودراساتهم وأثناء خدمتهم على الإفادة من المتون المنطوقة بشكل أكبر.

وفي حال التفريغ اليدوي فلا بد أن يكون التفريغ دقيقا وممثلا للمنطوق بشكل كبير، فتكتب الترددات ومُدَدُها وحتى الضحك والسعال في بعض المتون. وتتوقف الدقة في تفريغ السمات المنطوقة على الغرض من تصنيف المتن، فمثلا قد يدرس شخص نبر الكلام وتنغيمه، وفي هذه الحالة لا بد من تقييد هذه السمات، وقد يريد شخص ما دراسة مدد التوقف في الكلام، وفي هذه الحالة لا بد من تسجيل ذلك. وحين تكون المتون المنطوقة مفرغة وشاملة كلمات مثل (إم، أه، يعني، أقصد...) فهي فرصة للمتعلم أن يطلع على منطوق أبناء اللغة دون أن يمر هذا المنطوق بمرحلة فلترة وترشيح وتعديل وتعيير. وبهذا يكون المتعلم ملمّاً بالاستخدام اللغوي وكيف ينتجه في مرحلة لاحقة هي مرحلة الكلام التي سنناقشها في الفقرة القادمة.

تدريس الكلام:

الكلام هو الإنتاج المعتمد على مرحلة الاستماع السابقة، أو هو الخرج المقابل للدخل، فالمتون المنطوقة سواء مفرغة أو مسجلة صوتيا تساعد في تدريسها للمتعلمين في كيفية استخدام كلمات قد يغفلها الفصل الدراسي والمعاجم والكتب المقررة مثل الكلمات (إم، أه، آها، يعني، أقصد...) (انظر زورزي Zorzi, 2001).

وقد ذكر ليتش وآخرون (Leech et al., 1995) وسيدلهوفر (Seidlhofer, 2001:61) أن هناك بحثا متقدما ومهما وحيويا وهو التعاون بين التقنية الحاسوبية وصوتيات تدريس التهجئة بمساعدة الحاسب وتصنيف المتون المنطوقة وتحليلها؛ لأنه يمكن حينئذ إعطاء توصيف تدريسي مبني على توصيف لغوي أفضل. وبهذا يستطيع المتعلم محاكاة ما هو موجود في المتون. فالإفادة من التقنية في مجال المتون تعد من أوسع المجالات التي تتنامى في الوقت الراهن.

وقد أظهرت دراسة موخرجي (Mukherjee, 2009) (مقتبسة من إيجمير Aijmer, 2009:8) أن المتعلمين أكثر تقييدا وأقل طلاقة في إنتاجهم المنطوق من المكتوب في بعض المظاهر اللغوية، وربما يعود ذلك في رأيي إلى الاعتماد على المكتوب بخصائصه أكثر من الاعتماد على المنطوق حتى في تدريس المنطوق. كما ظهر أن تقنيات التكرار والتوقف لدى الناطق الأصلي تعينه على التفكير بخلاف المتعلم الذي لا يمارس هذه التقنيات لعدم اطلاعه على متن منطوق فيكون أقل طلاقة وتلقائية؛ ولذلك فتقنيات الإنتاج ضرورية. فتدريس اللغة حاليا يقوم على الدقة في خصائص اللغة المكتوبة وعدم مراعاة هذه الدقة

في التوصيف والخصائص حين تدريس المنطوقة؛ ولهذا نجد أن المتعلم الذي درس بهذه الطريقة قد يكون أفضل من الناحية الكتابية منه في نواحي الكلام. أو قد يكون إنتاجه المنطوق أقرب منه إلى المكتوب (وهذا ما يواجهه الباحث بوصفه مدرسا للغة العربية لغة ثانية)، ووجدت كونراد (Conrad, 2004:545) أن محاضرة من كتاب تدريب في كتب مدرسية ضللت بعض الاستخدامات اللغوية حتى بدت المحاضرة كأنها قطعة نثرية أكثر من كونها كلامية؛ ولهذا فقد بدأت الدراسات تستدرك هذه الأمور وتعطيها اهتماما كبيرا. وقد أكّد موخرجي (Mukherjee, 2009:203) أن المنطوقة تختلف عن المكتوبة بشكل كبير في المفردات والقواعد، وليس مردّ ذلك إلى العيوب في المنطوقة بقدر ما هو اتباع نظام معين وخاص بكل من النظامين. فعلينا أن ندرك أن المنطوق في اللغة العربية باختلافه عن المكتوب ليس أقل منه دقة وصحة نحوية؛ إنما لأن لكل أسلوب ما يميزه عن الآخر، ومن الخطأ أن نحكم على أسلوب المنطوق بمعايير المكتوب. كما أثبتت الدراسة التي قام بها (Mukherjee, 2009:216,218) أن استخدام (تعرف you know) في المنطوقة لأبناء اللغة شائع؛ بينما يندر استخدامها لدى المتعلمين. كما أظهرت الدراسة أن بعض المتعلمين أقل طبيعية وطلاقة من بعض وذلك لعدم محاكاتهم اللغة المنطوقة وخطابها؛ ولهذا فمن وجهة نظر تدريسية من الضروري رفع وعي المتعلم بالاستخدام الطبيعي لبعض مظاهر خطاب المنطوق في الحديث التلقائي وكذلك جعل هذه المظاهر آلية. مثال ذلك كلمتا (طبعا) و (يعني) اللتان تردان كثيرا جدا في الكلام المنطوق لأهل العربية، وتكادان تختفيان من لغة المتعلمين.

تدريس القراءة:

ذكر أستون (Aston, 2001:28) أن المتون اللغوية مصدر مفيد في القراءة وفي تطوير المهارات القرائية لدى المتعلمين، كما ذكر أن الأدبيات حول دور المتون في تطوير مهارات القراءة تعاني في الوقت نفسه من ندرتها. فالمتون مادة من المكتوب كبيرة الحجم يستطيع الدارس أن يستخدمها ويتفاعل معها. وقد ذكر بروداين (Brodine, 2001:139) أن نظرية القراءة وتطبيقها في السنوات الأخيرة نُظر إليها على أنها تفاعلية بين الكاتب والقارئ عبر النص (الذي هو المتن). فالمتعلم يستكشف بنفسه، ويقوم بإستراتيجيات القراءة إما بنفسه أو بمساعدة المدرس مستخدما في ذلك المفهرس ومستكشفا المصاحبات والمفردات التابعة أو اللاحقة مما يثري مخزونه اللغوي. ولو

وجدت متون لغوية عربية محشّاة وموسومة لأمكن تطبيق المدرس على أي ظاهرة لغوية يريد لفت نظر الدارس إليها عبر اختيار أنسب نص من بين النصوص الموجودة في المتون. كما أن المتون اللغوية تعد مادة أساسية لاستخراج نصوص القراءة سواء يستخرجها المدرس أو واضع المنهج التعليمي أو الممتحن إذا توفرت متون تشبه قواعد البيانات والبنوك اللغوية في ضخامتها.

تدريس الكتابة:

بما أن أغلب المتون مكتوبة فهي مصدر غني لتدريس الكتابة، فيمكن أن تدرس عن طريقها علامات الترقيم وقواعد الكتابة وغيرها مما يدرس في الكتابة، كما يمكن أن تدرس أساليب التعبير عن مفردة من المفردات أو قضية من القضايا، فالكتابة هي الوجه الإنتاجي للقراءة، ويطّلع المتعلم عن طريقها على كيفية استخدام الكثير من المفردات والمتصاحبات لكي يقلدها في إنتاجه الكتابي والإنشائي. فمثلا حين يستكشف المتن ويرى أن (يدعو) تنصب المفعول في مثل يدعو الله وفي مثل يدعوه إلى وليمة وقد تأتي مع حرف جر كـ يدعو له أو يدعو عليه... هذه التراكيب كلها ستكون حاضرة لديه حين الكتابة إن كان قد سبق له أن رآها في متن ما خصوصا المتن الذي يراعي المتصاحبات والتراكيب. كما يمكن عن طريق المتن أن يعرف المتعلم معاني أكثر مما يمكّنه من استخدامها والتنويع فيها مع مراعاة السياق حين الكتابة (أستون Aston, 2001:35,36).

ويمكننا القول إن مهارة الكتابة هي أكثر مهارة يمكن إفادتها فعليا من المتون لتوفر المعطيات والمادة المكتوبة سواء على شكل متون مصنفة أو حتى نصوص مجموعة بطريقة معينة.

تدريس الثقافة:

إذا اعتبرنا الثقافة خامس المهارات كما يعدها بعض المهتمين بتعليم اللغة الثانية، فالمتون غنية بالإشارات الثقافية والمظاهر التداولية والخطاب بأنواعه.

فيمكن أن نرى من خلال متن للغة الإنجليزية كيف ينظرون إلى الجَدّة مثلا بما تبثه ثقافتهم من فكاهة حولها؛ في مقابل الاحترام والتقدير الكبيرين اللذين تحظى بهما الجَدّة في الثقافة العربية. فمتن أي أمة هو المعبر عن قيمها وعاداتها وتقاليدها بشكل تلقائي ودون رتوش التعديل والتهذيب التربوي.

كما يمكن أن نطل من خلال متن أمريكي على ثقافة المسرح والسينما السائدة. بالإضافة إلى المظاهر التداولية في الحوارات مثل أن يتلو النفي شكر كما في:

هل تحتاج خدمة؟	Do you need a help?
لا، وشكرا	No, thanks

أو أن تتلو عبارة من فضلك الإيجاب، كما في:

هل تحتاج خدمة؟	Do you need a help?
نعم، من فضلك	Yes, please

كما يزخر المتن بخصائص الخطاب لأهل ذلك المتن، مثل أن يكون الخطاب توجيهيا في الخطاب الديني مثلا، وكذلك الخطاب التربوي مع بعض المحاولات للنقاش والإقناع في الخطاب الأكاديمي وهكذا.

إذن، يتبين بعد هذه الإطلالة أنه يمكن الإفادة من المتون في المهارات كلها؛ إذ المتون اللغوية مفيدة في التدريس لكل من المدرس والمتعلم في التحليل اللغوي مما يقوي معرفة المتعلم السابقة (النظرية) باللغة، ويضيف إلى وعيه اللغوي، ويحسن من مهاراته اللغوية (جونز Johns, 1991a مقتبس من أستون Aston, 2001:7، وبينت Bennett, 2010:93) ولا يقتصر استخدام المتن على الباحث اللغوي ولا على المعلم أو المتعلم (بينت Bennett, 2010:94)؛ بل يتعداهم إلى مجموعة من المستخدمين الذين هم مدار الحديث في الفقرة التالية.

من يستخدم المتن في تدريس اللغة وكيفية ذلك:

تذكر المصادر أن استخدام المتون اللغوية في تدريس اللغة لا يقتصر على الدارس؛ إنما يتعداه إلى غيره ممن له علاقة بتدريس اللغة. وفي هذه الفقرة سنناقش من يمكنه أن يستخدم المتون وكيفية استخدامه لها لتكون نقطة انطلاق وإبداع لمن يريد خوض غمار هذا الميدان الخصب والبكر.

المستخدم **الأول** معلم اللغة. فقد ذكرت الكثير من المراجع العلمية (انظر مثلا أستون Aston, 2001:7,16، والمراجع التي سترد في هذه الفقرة) أنه مفيد للمدرس في التحليل اللغوي، كما أن المتون تفيد المدرس في تدريسه لأنها تمده ببيانات وأمثلة، وتفسر له بعض الظواهر وتصفها، وتمنحه فرصة التحقق منها (جونسون Johansson,

2009:36,37). كما أن المتون مادة ثرية لتزويد المدرس بأمثلة واقعية (شواهد) (ماكنري وويلسون McEnery & Wilson, 1996:120)؛ بل ذهب جافيولي وأستون وكذلك بارتنجتون (Gavioli and Aston, 2001; 2006:195; Partington, 2001:46-62) إلى أن المتن مصدر مهم للمدرس ليقرر بناء عليه ماذا يدرّس، فيُنظر إليه على أنه ضروري لاختيار المدرس لمادته التعليمية. وذكرت كونراد وكيمبرلي (Conrad and Kimberly, 2010:547) أن المعلم قد يفيد من لسانيات المتون عن طريق الكتب المدرسية المؤسسة على المتون وكذلك عن طريق استخدام البحث المؤسس على المتون لتقرير محتوى البرنامج وكذلك بوصفها علما لغويا (أي لسانيات) لتكون أدوات مساندة في التطبيقات المختلفة. فالمتون ولسانيات من الأركان الرئيسة للمعلم إذا أُريد للعملية التعليمية أن تكون محاكية للغة الواقعية التي تُستعمل خارج الصف الدراسي.

هذا الاستخدام للمتون وللسانياتها والإفادة منها يتطلب تغيراً في مفهوم دور المعلم؛ إذ لن يكون هو الوحيد الذي يضرب الأمثلة للدارسين ويزودهم بها أو يحكم بصحتها ووجودها في اللغة من عدمه؛ بل سيعتمد في ذلك على المتن اللغوي. ويرى أستون (Aston، 2001:41) أنه يمكن للمتون إزاحة سلطة المدرس بصفته متحكماً لغوياً. وذكر جونز (Johns، 1991a) أن المدرس سيكون مهيِّئاً وميسِّراً فقط. ومعلوم أن مدرس اللغة التقليدي أو الحالي لا يحسن التعامل مع المتن ولا أساليب الإفادة منه؛ ولذلك لا بد من تقديم المتون وتدريسها في برامج إعداد المعلمين أو التدريب أثناء الخدمة، وهذا مدار الحديث في الفقرة التالية حول المستخدم الثاني للمتون.

المستخدم **الثاني** من يقوم بتدريب المعلمين (ماكنري وآخرون McEnery, et al., 2006:100). ويرى إيجمير (Aijmer, 2009:9) وكذلك كونراد (Conrad, 1999) أنه يجب أن يكون لاستخدام المتون وكيفية الإفادة منها دور مهم في تدريب المعلمين. كما ذكر جراناذ (Granath, 2009) أنه لو كان المتن مشمولاً في مواد أخرى كالتراكيب (syntax) أي بناء الجملة والترجمة لأصبح من الطبيعي البحث في المتن كما يبحث المتعلم في كتاب قواعد أو في قاموس، أي أنه يجب أن يُدرَّس المتن كما تدرس مواد اللغويات الأخرى. كما اقترح أيضاً (Granath, 2009:47,64) تدريس المتن في السنة الأولى لطلاب الجامعة في برنامج الإنجليزية لغة أجنبية؛ بل بالغ في ذلك وذكر

أن المتن قد يكون أفضل أداة يمكن أن نزود بها معلمي اللغة المستقبليين؛ وهذا يعود إلى دوره المهم كما يراه جراناذ وغيره من المختصين (انظر مثلاً جونسون Johansson, 2009:39,40) في تعليم اللغة. ولذلك لا بد للقائمين على برامج تدريب معلمي اللغة وتأهيلهم أن يضيفوا مادة لسانيات المتون وتطبيقاتها في برامجهم لكي لا يحس المعلم بصعوبة وجفوة في تطبيقاتها وفي الإفادة منها. ويرى جراناذ (Granath, 2009:47) أنه على الرغم من فائدة المتون في تحسين وصف اللغة إلا أن استخدامها في فصول تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية لا يزال نادراً، ولعل ذلك يرجع إلى أن كيفية استخدام المتون ليست في الغالب ضمن برامج تدريب المعلمين. ولا حاجة للقول إنها في برامج تدريب معلمي العربية أندر. ويقترح رومر (Romer, 2009:95) أن يكون هناك يوم تدريبي مفتوح لهؤلاء المدرسين يتم فيه إعطاؤهم المهارات اللازمة لاستخدام المتون اللغوية في فصول التعليم.

المستخدم **الثالث** مصممو المناهج والمقررات والمواد التعليمية (ريبن Reppen, 2010:14). فقد ذكر الباحثون (انظر مثلاً بارلو Barlow, 1996:30؛ وبارتنجتون Partington, 2001:46-62) أنه حري بمن يعمل في إعداد المناهج وتصميم المواد التعليمية (أستون Aston, 2001:16) وكذلك من يعمل في إعداد الكتب الدراسية وكتب القواعد وإعداد أنشطة الفصل الدراسي (جونسون Johnsson, 2009:39,40) وكذلك من يعمل في تطوير وتنقيح وإعداد المواد التعليمية وكتب القواعد والمهات والأنشطة الصفية (تشنج Cheng, 2009:174؛ وهنستون Hunston, 2002:95) ومن يصمم برنامجاً لغوياً أو دورة لغوية (فلوردو Flowerdew, 1993)، حري بهم أن يفيدوا من المادة الثرية التي تقدمها لهم المتون اللغوية للقيام بمهامهم على وجه يقرب من الاستخدام اللغوي الطبيعي للغة وكذلك على وجه يسهّل لهم عملية التأليف والتطوير والتنقيح. فكل هذه الفرق العاملة في التأليف وعمليات إخراج المنهج والمقرر والأنشطة تواجه صعوبات كثيرة حين قيامها بمهامها. ولو اعتمدت استخدام المتون اللغوية لربما جعل ذلك بعض مهامها أسهل؛ لأن المتون تجعل المادة اللغوية في متناول اليد وتختصر كثيراً من الجهد والوقت في البحث عن النصوص اللغوية المناسبة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة ميونير وجوفيرنيور (Meunier and Gouverneur, 2009:197) من أن

الأمثلة الطبيعية وكيفية تحشية المتون قد تساعد مصممي المواد التعليمية في التغلب على التحديات التربوية الجديدة في التأليف والتصميم. بالإضافة إلى أنه قد انتشرت الكتب التي تشرح القواعد الإنجليزية بناء على متون لغوية، ووجدت فروقاً بينها وبن الكتب التقليدية التي لا تعتمد في تأليفها على المتون اللغوية (بينت Bennett, 2010:12). وقد ذكرت برين (Breen, 2001:156) أن المقررات المعجمية ومفردات مناهجها (lexical syllabus) حُفِّزت بقضية أن تعلم اللغة يمكن أن يُبنى حول مفردات لها صلة وعلاقة بالمتعلم (انظر أيضاً Carter and McCarthy, 1988; D. Willis, 1990). واقتراح هذا النوع من المقررات فعّل من إتاحة المتون المعجمية الضخمة في قواعد البيانات. ومن المتوقع أن تكون المتون المبنية على الحاسوب والتي تعتمد اللغة الطبيعية عاملاً حاسماً في تنظيم محتوى المقررات في المستقبل.

المستخدم **الرابع** مصممو الاختبارات اللغوية (ماكنري وآخرون McEnery, et al., 2006:100؛ وريبن Reppen, 2010:14). فقد ذكر جونسون (Johnsson, 2009:39,40) أن المتون اللغوية تعد مصدراً مهماً في تصميم الاختبارات اللغوية. كما نقلت كونراد (Conrad, 1999) أن كثيراً من المقالات أشارت إلى فائدة استخدام المتن للاختبارات اللغوية. كما يمكن أن تكون المتون أيضا معياراً يقاس به أداء متعلمي اللغة في اختباراتهم وتقارن إجاباتهم بما هو موجود في متن ابن اللغة، وهذه منطقة ثرية للبحث ولاكتشاف خصائص أداء المتعلم بابن اللغة. كما ذكر جاميسون (Jamieson, 2005) أن التطورات الحديثة في الاختبارات المبنية على الحاسوب تشمل إسهام لسانيات المتون في تزويدنا باختبارات أقرب إلى الطبيعية، وفي تصميم مهمات أكثر تعقيداً في الاختبارات المؤداة بالحاسوب، وفي إمدادنا ببرامج للمنطوق والمكتوب لتصحيح الإنتاج الشفهي والكتابي (في الاختبار ووضع الدرجات). كما أثّرت في طرح أسئلة مثل: هل تؤثر الأداة الاختبارية المبنية على الحاسوب في طبيعة وبناء ما يقاس؟ وكيف يتم ذلك؟ (دوجلاس وهيجيلهيمير Douglas & Hegelheimer, 2008:116). كما وضّحت هنستون (Hunston, 2002:205) أنه يمكن معرفة مدى كون استخدام ما شائعاً أم لا، وكذلك التصحيح بمقارنة متن، مثل مدى شيوع أو ندرة المصاحبات في نص (لمتعلم مثلا) مقارنة بوجودها بمتن موجود. وقد ذكر ماكنري وآخرون (McEnery, et al.,

2006:100) أن ألديرسون (Alderson, 1996) وضّح جوانب للإفادة من المتون في الاختبارات، منها بناء الاختبار وتصنيفه واختياره...وقد استخدم في الإنجليزية، كما استخدم أيضا بمساعدة برامج تعين على ميكنة الامتحان اعتماداً على المتن. وقد صمم كازبوكي ووجونسوكا (Kaszubski and Wojnowska, 2003) برنامجاً لبناء تدريبات لتدريس اللغة الإنجليزية (باني الاختبار TestBuilder).

المستخدم **الخامس** العاملون في معاجم اللغة (هنستون Hunston, 2002:95). فيمكن للمعجمي أن يفيد من المتون اللغوية (جونسون Johnsson, 2009:39,40) في عدة مظاهر منها: المفردات التي يوردها في المعجم بناء على قوائم الشيوع في المتون، وكذلك الإفادة من نتائج دراسات الباحثين في المتون اللغوية (تشنج Cheng, 2009:174)، وفي ذكر الأمثلة الطبيعية لأهل اللغة، وفي سياق اللغة لأغراض خاصة كالأكاديمية في الأنماط المعجمية للمفردات في حقل معين ومدى شيوعها وسياقاتها ومصاحباتها (بروداين Brodine, 2001:171). كما أن الاعتماد على متن معين يحل بعض الإشكالات حول تصريفات الكلمة الواحدة، مثلا: جذر (ق و ل) تورد الكلمة التي يشيع ورودها في المتن وهي مثلا الماضي -كما رأينا سابقا- في الترتيب الألفبائي ثم يشار إلى ارتباطها بكلمتي يقول ومقال دون شرح معانيهما؛ بل توردان في مكانهما في الترتيب الألفبائي. ومن خلال خبرتي في المقررات كثيرا ما يرد سؤال بأي صيغة نضع المفردة، وربما يكون المتن ودراسات الشيوع عاملا مهما في الإجابة عن مثل هذه التساؤلات.

المستخدم **السادس** الناشرون. ففي اللغة الإنجليزية يتزايد اهتمام كبار الناشرين في مجال تعليم اللغة الإنجليزية وينمو استخدامهم للمتون اللغوية سواء تلك التي لأبناء اللغة أو التي لمتعلميها، وتعد مصدر دخل لموادهم التي ينتجونها؛ إذ يبنون عليها سلاسل مواد مرجعية وتدريسية كالمعاجم وكتب القواعد وكتب المفردات (ميونير وجوفيرنيور Meunier and Gouverneur, 2009:197). وعلى الرغم من تقدم الإنجليزية في هذا الميدان مقارنة باللغات الأخرى فيرى ميونير وجوفيرنيور (Meunier and Gou-verneur, 2009: 197) أنه من المستغرب أن الإنجليزية للأغراض العامة لا تزال بعيدة عن الإفادة من هذه المصادر إفادة تليق بما يمكن أن تقدمه المتون اللغوية ولسانيات المتون للناشرين والمنتجين. كما ذكرت كونراد (Conrad, 2010:545) أن عدداً كبيراً

من الدراسات في لسانيات المتون الإنجليزية قارنت اللغة المستخدمة في المتون باللغة المدرَّسة للمتعلم في الكتب المدرسية وأشارت إلى أنه يمكن للناشرين العمل بشكل أفضل حين يراعون نتائج المتن بشكل أفضل حين إنتاجهم للكتب المدرسية. ومن المعلوم أن المقصود بالناشرين هم الذين يتولون طباعة ونشر الكتب العلمية؛ إذ في الغرب يقوم الناشرون بمهمات تشبه ما تقوم به الجامعات والمراكز العلمية من بحث وتحكيم ونشر علمي. فإذا كان هذا حال اللغة الإنجليزية في عدم استفادتها بشكل كبير من المتون في هذا المجال فالحال في اللغة العربية أكبر وأبعد.

المستخدم **السابع** المتعلم. ومتعلم اللغة هو المستفيد النهائي من المتون اللغوية ودراساتها، ويكون مستخدماً بوسيط (أي بطريق غير مباشر) عن طريق المستخدمين السابقين الذين يفيدون من المتون في الفصل الدراسي وينقلونها له، أو قد يفيد المتعلم من المتون اللغوية بشكل مباشر حين يبحث فيها بنفسه مباشرة دون وسيط. فالمتون اللغوية تساعد المتعلم على مهام لغوية تعينه في تعلمه. على سبيل المثال ذكر أستون (Aston, 2001:7,16) أن المتون مفيدة للمتعلم في التحليل والتوصيف اللغوي؛ بل ذهب جوهانسون (Johansson, 2009:37) إلى أن أنشطة المتون تمكّن المتعلم من أن يبني فرضية لغوية ما عن طريق الاستنتاج، وأن يختبرها بالطريقة العكسية (الاستقراء) في المتن. وهذه طرق عليا في التفكير والتحليل. وبطريقة أكثر تفصيلاً فقد ذكر إبيلينق (Ebeling, 2009:77) أن المتون تمنح المتعلم فرصة ليصير مكتشفا للغة بنفسه، وأنه من وجهة نظر تربوية فإدراج المتن في تعلم وتعليم اللغة مفيد للطلاب؛ إذ تعريض الطالب للغة طبيعية أصلية من سطور المفهرس ومن تدريبات معتمدة على المتن تسمح بمنهج يرتكز على الطالب وتعطي الطالب فرصة لتقييم البيانات وعمل خلاصاته واستنتاجاته الخاصة (إبيلينق Ebeling, 2009:81). فالمتون اللغوية إن استُخدمت في التدريس فهي مادة ثرية لتزويد المتعلم بأمثلة واقعية فعلية (ماكنري وولسون McEnery & Wilson, 1996:120). وقد أظهرت نتائج دراسة ميونير وجوفيرنيور (Meunier and Gou-verneur, 2009: 197) أن الأمثلة الطبيعية وكيفية تحشية المتون قد تساعد المتعلم في التغلب على التحديات التربوية الجديدة في تعلمه اللغة. ويرى جافيولي وأستون (Gav-ioli and Aston, 2001) أنه ينبغي تقديم المتون للمتعلم ليتعلم منها مباشرة بنفسه؛ بل

اقترح جونز (Johns, 1991) أنه يجب مواجهة المتعلم مباشرة بقدر المستطاع بالمتون.

ومن فكرة جونز هذه التي يرى وجوب تقديم المتن ومواجهة المتعلم به خرج مصطلح (الطالب/ المتعلم الباحث: The learner as researcher) وهي فكرة من أكثر الأفكار أهمية في استخدام المتن في تدريس اللغة طوّرها جونز (Johns, 1991) في مصادر متعددة من إنتاجه وبحوثه، وتبعه في ذلك آخرون (نولز Knowles, 1990؛ وبارلو Barlow, 1996). ومنها خرجت فكرة التعلم الموجَّه بالشواهد (data-driven learning:DDL) وهو ما سنفرد له الحديث في الفقرة التالية لأهميته لدى الباحثين.

التعلم الموجه بالشواهد (Data-Driven Learning:DDL):

يعد جونز في كتاباته المتعددة (Johns 1991; 1994; 1997) أول من أطلق مصطلح التعلم الموجه بالشواهد. ويقصد به استخدام المفهرسات لتحليل اللغة إما عن طريق الاستنباط (وذلك باستخراج الفرضية والتعميمات والحقائق اللغوية من البيانات والشواهد الموجودة في المتن ابتداء)، أو عن طريق الاختبار (باختبار الفرضية والتعميمات والحقائق المعروفة مسبقاً على المعلومات والشواهد) (أستون Aston, 2001:19) أي الطريق العكسي للطريقة السابقة (قارن بفكرة مقاربات المتون التي ستأتي في الفصل الثالث). وبهذا النوع من التعلم يصير «متعلم اللغة باحثاً» (The learner as researcher)؛ لأنه يتعامل مع المتن على أساس أنه باحث لغوي (جونز Johns, 1991) وليس مجرد متعلم متلقٍ. كأن يستكشف مثلاً الفرق بين وصفي جميل ووسيم، أو طويل ومرتفع. وأطلق برنارديني (Bernardini, 2001:22) على المتعلم مسافراً أو متجولاً (The learner as traveler)، وسمى هذا النوع من التعلم (التعلم الاستكشافي: Discovery Learning:DL) (انظر أيضاً ماكنري وآخرون McEn-ery, et al., 2006:99)، ويرى أن التعلم يتحول إلى رحلة (برنارديني Bernardini, 2001:223) يبحر المتعلم من خلالها إلى اللغة والثقافة. وسُمي استكشافياً لأن هذا النوع من التعلم يشجع المتعلم -خصوصاً المتقدم- على استكشاف السلوك اللغوي للغة الهدف، أو اختبار قواعد الاستخدام، أو حتى تعريفات المعاجم للمفردات (هنستون Hunston, 2002:172) وأنماط التراكيب والاستخدامات اللغوية. فاستخدام المتون

مع المتعلمين ليس الهدف منه ترفاً متمثلاً في إدخال تقنية جديدة لهم؛ بل الهدف منه إكسابهم منهجاً تحليلياً (جافيولي Gavioli, 2001:129)، ويتطلب ذلك مهمات خاصة (برنارديني Bernardini, 2001:223) من المتعلم ومهارات جديدة وأدواراً جديدة؛ بل لا نبعد إذا قلنا طريقة منهجية للتفكير جديدة.

وطريقة التعلم الموجه بالشواهد هي الطريقة الثانية من طرق استخدام المتن في التدريس وفي قاعة الدرس، إذ هناك من استخدم المتون في التدريس وتصميم المواد والمفردات، وفي هذه الحالة فالمدرس أو اللغوي (جميع المستخدمين الستة في الفقرة السابقة) يكون غربالاً أو وسيطاً بين المتون والمتعلم. الطريقة الأخرى ترى أنه لا ضرورة لهذا التوسط؛ إذ يرى جونز (Johns, 1991; 1994) أن المتعلم يمكنه التفاعل مباشرة مع المتن دون وسيط عن طريق التعلم الموجه بالشواهد، وبهذا يكون قد نقل منهجية المتن من المختبر اللغوي إلى الفصل الدراسي (جافيولي Gavioli, 2001:108) مباشرة دون وسيط، وبهذا ينتقل التعلم من إدارة المدرس كما هي في الحالة الأولى إلى أن يكون بقيادة المتعلم وهو ما يرى ماكنري وآخرون (McEnery, et al., 2006:99) فيه أنه يساعد على الاستقلالية وعلى أن يكون المتعلم باحثاً (ليتش Leech, 1997:10). ويرى جونز (Johns, 1991) أن التعلم الموجه بالشواهد مفيد وذو تأثير إيجابي على الطلاب والمدرسين حول العالم، فالمدرس يتحول إلى مهيئ وميسِّر بينما المتعلم يتعلم عن طريق الملاحظة وتفسير أنماط الاستخدام وكذلك السياقات.

وقد ذكر عدد من الباحثين بعض الأمثلة على تطبيقات التعلم الموجه بالشواهد، منها ما ذكره نيسلهوف (Nesselhauf, 2004:140) وهو أن يوجَّه المتعلم إلى ما يخطئ فيه ليراه في المتن بالطريقة الصحيحة ليكتشف ما يخطئ فيه بنفسه فيدرسه تطبيقيا بدل أن يقال له هذا خطأ. كما ذكر أيضا (Nesselhauf, 2004:140) أنه يمكن استخدام أنشطة التعلم الموجه بالشواهد دليلاً على العدم مثل ما هو دليل على الوجود، أي يكون المتن دليلاً سلبياً مثله مثل الدليل الإيجابي، بالإضافة إلى أنه يمكن أن تستخدم تلك الأنشطة على مرحلتين: توعية المتعلم عن طريق مناقشة الدليل العدمي والدليل والوجودي، ثم التأسيس للاستخدام الصحيح (Nesselhauf, 2004:140). ولا شك أن هذه الأنشطة وتجوّل المتعلم بينها تزوده بقدر كبير من الملاحظات والاكتشافات (Nesselhauf, 2004:140) التي سيصادفها في رحلته. كما ذكر جونز (Johns, 1991)

ثلاث مراحل لطريقة التعلم الموجه بالشواهد:

المرحلة **الأولى**: الملاحظة (لدليل المفهرِس أو الكشاف السياقي)،

ثم **الثانية**: التصنيف (للخصائص المميزة)،

ثم **الثالثة** الأخيرة: التعميم (أو القاعدة).

ويمكن لنا للتوضيح أن نضرب لذلك بمثال من اللغة العربية بأن يُعطى المتعلمون كلمة (غضب) مع مفهرِسها الذي يسرد الكلمة، ثم يُسألون ما الكلمات التي عن يسارها؟ وما الكلمات التي عن يمينها؟ هذه كلها تشجع على الملاحظة والاستكشاف في الدروس التي يأخذونها والمفردات التي يدرسونها مثلاً متوالية: غضب من كما في الشكل التالي رقم (6)



شكل (٦) متوالية (غضب من) في المتن العربي

كما يلاحظ مثلاً وجود تركيب أن المصدرية+الفعل مثبتاً أو منفياً بـ لا+من أو على. فيمكن أن يكون الدارسون قد درسوا هذه الأشياء سابقا أو يكون المتن معروضاً لهم ليستخلصوا منه القاعدة (وهنا يمارسون عمليتي التعلم العكسيتين: الاستنتاج والاستقراء). إذن فالتعلم الموجه بالشواهد قد تُعلِّم اللغة ابتداء، وقد يجلب المعلم أدلة للمتعلمين ويسألهم ويطلب منهم بناء فرضيات والخروج بخلاصات واستنتاجات

خاصة (انظر لنقاش مشابه هنستون Hunston, 2002:184). كما تساعدنا المتون في ملاحظة الشيوع، وملاحظة انتظام شيء أو نمط شائع، وملاحظة انتظام استخدام ما (هنستون Hunston, 2002:136). ويمكن توجيه المتعلم ليستكشف المتن بطريقة استكشافية (برنارديني Bernardini, 2004:22) أي دون فرض أي إطار له للتعلم أو أي قاعدة مسبقة. ولا شك أن المتعلم المتفاعل بهذه الطريقة سيتغير دوره من وعاء متلقٍ إلى متفاعل في العملية التعليمية، وسيحتاج في المقابل إلى مهارات خاصة وتدريب على الاستخدام والتحليل.

وقد ذكر (برنارديني Bernardini, 2004:23) أن الطريقة قد تصدم الدارسين في البداية لكنها مفيدة خصوصاً للمستويات العليا. وهذا يأخذنا للحديث عن المستويات التي يمكن أن تفيد من المتون اللغوية في تعلم اللغة، وهو مدار الحديث في الفقرة التالية.

متى يمكن للمتعلم الإفادة من المتون اللغوية:

نظراً لكون المتون اللغوية تحتاج إلى مهارات معينة لاستخدامها وكذلك تحتاج إلى أجهزة حواسيب فقد يتساءل المرء: هل تختص الإفادة من المتون اللغوية بمرحلة معينة؟ كالمستويات المتقدمة مثلاً؟

الإجابة عن هذا السؤال لدى المتحمسين لاستخدام المتون اللغوية في التدريس قد تبدو مفاجئة لدى الذين لم يطلعوا على كيفية استخدام المتون في التدريس أو هم حديثو عهد بذلك؛ فيرى بينت (Bennett, 2010:94) أنه يمكن استخدام المتن اللغوي لجميع المستويات من المبتدئ إلى المتقدم؛ لكنه يرى في الوقت نفسه أنه يستهلك وقتاً وجهداً في البداية ثم يصبح مع التعود سهلاً وسريعاً. كما يشير كارتر (Carter, 2001) إلى أن تعلم المفردات عن طريق المتون متاح للمستويات المبتدئة والمتقدمة. ولا بد من الإشارة إلى أن جميع المهارات والعناصر والمظاهر اللغوية يمكن أن تدرس لجميع المستويات مع مراعاة مستوى الصعوبة والمهارات المطلوبة في كل مستوى على حدة. في المقابل يرى إيجمير (Aijmer, 2009:4) أن المتون قد لا تناسب جميع المتعلمين وذلك للحاجة إلى التدريب والمهارة.

ولا بد من التنبيه على أن التعليم بالمتن لا يستغني عن الكتاب المقرر؛ بل هو رديف ومواز له (بينت Bennett, 2010:94)، وقد يكون عاملاً مساعداً للمقرر ووسيلة تعليمية مساندة. كما يمكن أن يُستخدم في الفصل الدراسي وضمن الجدول الدراسي،

أو أن يستخدمه المتعلم في المكتبة وخارج الوقت الرسمي للتعلم أي تعلما ذاتيا. ويمكن لنا أن نذكر مراحل تطبيقية لاستخدام المتون في أي نشاط لغوي. وتكون كالتالي (قرانقر Granger, 2012):

- اختيار ظاهرة أو مفردة موضوعاً للدرس.
- تحديد متن لاستخدامه وإجراء التطبيق عليه.
- البحث عن الظاهرة أو الكلمة في المفهرس.
- تحليلها سطحياً ومبدئياً (أولياً).
- تفسير التحليل لبناء فرضية ومحاولة تعميمها.
- اختبار الفرضية على كمية أكبر من المعلومات بالاعتماد على سطور المفهرِس (المكشاف). أي اختبار التعميم ومحاولة تأكيدها أو دحضها وتخطئتها.
- تكليف المتعلم بأن يقوم بمهمة مشابهة مستقلاً بنفسه أو بمساعدة المدرس.

ويمكن استخدام المتون في التدريس بدءاً من مساعدة المدرس في محتوى البرنامج، مروراً بترتيب عرض المعلومات، وانتهاءً بترك المتعلم يتفاعل بنفسه مع المتن (ريبن Reppen, 2010:17). ويرى بينت (Bennett, 2010) أن من المهم اقتصار الطلاب على النظر مبدئياً للأسطر الأولى حتى لا يضيعوا بين أسطر شواهد المفهرس التي قد تصل إلى الآلاف ثم يحبطوا ويتوقفوا عن الإفادة من المتون. وقد يكتفى بثلاثين مثالا أو بما تسعه نافذة الحاسب الذي يستخدمه.

وقد ذكرت كونراد (Conrad, 2010:542) أن غالب أنشطة التدريس وتطبيقاته اليوم وغالب ما يستخدمه المدرسون هو البرنامج الأكثر استخداماً وشيوعاً المفهرِس أو المكشاف السياقي (concordance)، وكذلك تقوم على قوائم الشيوع. بمعنى أن الأمر لا يتطلب برامج معقدة أو خاصة لكي يطبق المعلم أو المتعلم أنشطة المتون في العملية التعليمية سواء داخل الفصل أو خارجه، وسواء كان ذلك بتوجيه أو مستقلا دون توجيه من أحد.

خاتمة وتوصيات:

وهنا نختم هذا الفصل التي استعرضنا فيها استخدام المتون اللغوية في فصول تعليم اللغة الثانية من جوانب متعددة ذكرنا فيها الفوائد التي يمكن أن تجنيها العملية التعليمية من إدخال المتون في قاعة الدرس، بعد ذلك تعرفنا على حدود إمكانيات المتون اللغوية وعلى بعض التساؤلات التي لا تستطيع المتون اللغوية أن تجيب عنها، ثم تحدثنا عن أنواع المتون التي يمكن أن يفيد منها الفصل الدراسي لتعليم اللغة ورأينا أن هناك متوناً لا تفيد بشكل مباشر دون إدخال بعض التعديلات عليها، تلا ذلك حديث عن العناصر اللغوية والمهارات اللغوية الأربع أو الخمس التي قد تستخدم المتون للإفادة منها ورأينا كيف أن المتون –مع بعض التعديلات البسيطة على المتون الموجودة أو مع تصنيف متن خاص للغرض المراد– قد تكون رافداً مهماً للعناصر والمهارات اللغوية وفي جميع المستويات اللغوية سواء المبتدئ منها أو المتقدم. بل ذكر دانيلسون (Daniels-son, 2004:226) أن ازدياد عدد اللغويين والمدرسين الذين يدخلون مجال المتون يخلق فرصاً جديدة للعمل التي يمكن أن يقوم بها المتن.

وبناء على هذا الحديث فإننا نوصي بإقرار تدريس مادة لسانيات المتون في المراحل الجامعية خاصة ما يتعلق بالتخصصات اللغوية حتى يفيد منها اللغوي في البلاد العربية في مستقبله المهني باحثاً أو مدرساً. كما نوصي بتدريس المتون اللغوية مادةً من مواد برامج تدريب معلمي اللغة العربية لغة أولى وثانية حتى يتعرف المدرس على ما يمكن أن تقدمه له المتون اللغوية في مهنته ولطلابه، وحتى يزول حاجز الرهبة الذي ربما يكون لديه من جراء نقص المهارة التقنية أو من عدم وجود مراجع عربية متوفرة تفيده في ذلك. كما نرى إدخال المتون اللغوية إما بشكل مباشر في قاعة الدرس ليستخدمها المتعلم بنفسه أو بشكل غير مباشر عن طريق المستخدمين الذين أشرنا إليهم.

وحتى نواكب التطور التقني في اللغات الحية بما يتناسب مع مكانة اللغة العربية بين اللغات فلا بد من تضافر الجهود ما بين التقنيين واللغويين لتأسيس شراكة منتجة لصالح تطوير برامج حاسوبية تخدم اللغة العربية وتجعل التعامل معها متاحاً للعاملين في المجال اللغوي دارسين ومدرسين وباحثين.

المراجع (العربية فالإنجليزية):

العربية:

باكلا، محمد، ومحيي الدين خليل الريح، وجورج نعمة سعد، ومحمود إسماعيل صيني، وعلي القاسمي. ١٩٨٣. (معجم مصطلحات علم اللغة الحديث)، مكتبة لبنان: بيروت-لبنان.

بعلبكي، رمزي منير. ١٩٩٠. معجم المصطلحات اللغوية. دار العلم للملايين: بيروت-لبنان. الطبعة الأولى.

حبيب، ماهر عيسى. ٢٠٠٧. (الارتقاء بتعليم العربية التقليدي إلى المُستوى الإلكتروني: بحث مُقدم إلى ندوة تطوير المناهج والاختصاصات الجامعية. جامعة حلب ٣٠ – ٣١ أيار ٢٠٠٧).

حنا، سامي عياد، وكريم زكي حسام الدين، ونجيب جريس. ١٩٩٧. (معجم اللسانيات الحديثة)، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان ناشرون: بيروت-لبنان.

الخولي، محمد علي. ١٩٨٦. (معجم علم اللغة التطبيقي)، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان: بيروت-لبنان.

الخولي، محمد علي. ١٩٩١. (معجم علم اللغة النظري)، طبعة جديدة، مكتبة لبنان: بيروت-لبنان.

صالح، محمود إسماعيل. ٢٠١٢. الحاسوب والبحث اللغوي (المدونات اللغوية نموذجاً). كرسي بحث صحيفة الجزيرة للدراسات اللغوية الحديثة. الرياض: جامعة الأمثرة نورة بنت عبدالرحمن.

العصيمي، صالح؛ وعبدالمحسن الثبيتي. ٢٠١٧. قائمة الألفاظ الأكاديمية العربية. تحت الطباعة.

الفيفي، عبدالله. ١٤٣٦هـ. مدونات المتعلمين. في: المدونات اللغوية العربية، بناؤها وطرائق الإفادة منها. تحرير صالح بن فهد العصيمي. مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية. ٩٥-١٣٦.

القاسمي، علي. ٢٠٠٦. (لسانيات المدونة الحاسوبية وصناعة المعجم العربي: بحث مُقدم إلى المؤتمر السنوي الخامس لمجمع اللغة العربية بدمشق ٢٠ – ٢٢ تشرين الثاني ٢٠٠٦).

مكتب تنسيق التعريب. ٢٠٠٢. (المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات)، الرباط.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ١٩٨٩. المعجم العربي الأساسي. طبعة لاروس.

الإنجليزية:

Aijmer, Karin (ed). 2009. Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company.

Alderson, C. 1996. Do corpora have a role in language assessment?. In J. Thomas and M. Short (eds). Using Corpora for Language Research, 248-259. London: Longman.

Alfaifi, Abdullah, Atwell, Eric, and Hedaya, Ibraheem. 2014. Arabic Learner Corpus (ALC) v2: A New Written and Spoken Corpus of Arabic Learners. In the proceedings of the Learner Corpus Studies in Asia and the World (LCSAW 2014). 31 May – 01 June 2014, Kobe, Japan.

Aston, G. 1995. Corpora in language pedagogy: matching theory and practice. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds). Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson, 257-270. Oxford: Oxford University Press.

Aston, G. 1997.Small and large corpora in language learning. In Lewandowska-Tomaszczyk and Melia (eds). PALC'97: Practical applications in language corpora.51-62.

Aston, G. (ed). 2001. Learning with Corpora.Italy, Bologna: CLUEB.

Barlow, M. 1996. Corpora for theory and practice.International Journal of Corpus Linguistics 1(1):1-37.

Bennett, Gena R. 2010. Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers.The University of Michigan.

Bernardini, Silvia. 2001. Spoilt for Choice: A Learner Explores General

Language Corpora. In Aston, Guy (ed). Learning with Corpora. Italy, Bologna: CLUEB. 220-249.

Bernardini, Silvia. 2004. Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. In John McH. Sinclair (ed). How to Use Corpora in Language Teaching.15-36.

Biber, Douglas, Susan Conrad & Randi Biber. 1998. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press.

Biber, D., Johnson, S., Leech, G., Conrad, S., and Finegan, E. 1999. Longman grammar of spoken and written English. New York: Longman.

Breen, Michael P. 2001. Syllabus design. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.Cambridge University Press. 151-159

Brodine, Ruey. 2001. Integrating Corpus Work Into An Academic Reading Course. In Aston, Guy (ed). Learning with Corpora. Italy, Bologna: CLUEB.138-176.

Brown, H. Douglas. and Abeywickrama, Priyanvada. 2010. Language Assessment: Principles and Classroom Practices. Pearson Longman. Second edition.

Burns, Anne. And Barbara Seidlhofer. 2002. Speaking and Pronunciation. In Norpert Schmitt (ed). An Introduction to Applied Linguistics. (211-232). Hodder Arnold.

Carter, Ronald. 2001. Vocabulary. In Ronald Carter and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.Cambridge University Press.42-47.

Carter, Ronald and David Nunan (eds). 2001. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press.

Carter, R. A. and M. J. McCarthy. 1988. Vocabulary and Language Teaching. London: Longman.

Chapelle, Carol. 2001. Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research. Cambredge University Press.

Cheng, Winnie. 2009. Income/interest/net: Using internal criteria to determine the aboutness of a text. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company. 157-177.

Conrad, S. 1999. The importance of corpus-based research for language teachers.System 27: 1-18.

Conrad, S. 2000. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century?.TESOL Quarterly 34: 548-560.

Conrad, Susan. 2004 .Corpus linguistics, language variation, and language teaching. In Sinclair, John McH (ed). How to Use Corpora in Language Teaching.(67-85). John Benjamins Publishing Company.

Conrad, Susan. And Kimberly R. Levelle. 2010. Corpus Linguistics and Second Language Instruction. In Spolsky, Bernard and Francis M. Hult (eds). The Handbook of Educational Linguistics. Wiley-Blackwell. Blackwell Publishing. 539-556.

Cook, G. 1998. The uses of reality: a reply to Ronald Carter. ELTJ 52:57-64.

Crystal, David. 2003. A Dictionary of Linguistics & Phonetics. Fifth

Edition. Blackwell Publishing.

Danielsson, Pernilla. 2004. Simple Perl programming for corpus work. In Sinclair, John McH (ed). How to Use Corpora in Language Teaching.(225-246). John Benjamins Publishing Company.

Douglas, D. & Hegelheimer, V. 2008. Assessing language using computer technology.Annual Review of Applied Linguistics 27, 115-132.

Doyle, Paul. 2012. Visualizing a Corpus of Spoken Classroom Discourse. In the proceedings of The First Asia Pacific Corpus Linguistics Conference. Auckland. New Zealand.

Ebeling, Signe. Oksefjell. 2009. Oslo Interactive English: Corpus-driven exercises on the Web. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language Teaching.John Benjamins Publishing Company.67-82.

Ellis, Rod. 2008. The Study of Second Language Acquisition. Oxford University Press.Second edition.

Evans, Tony Dudley-. 2001. English for specific purposes. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.Cambridge University Press131-136.

Flowerdew, J. 1993. Concordancing as a tool in course design.System 21/3: 231-243.

Freeman, Diane Larsen-. 2000. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press.

Freeman, Diane Larsen-. 2001. Grammar. In Ronald Carter and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.(34-41). Cambridge University Press.

Gavioli, Laura. 2001. The Learner as Researcher: Introducing Corpus Concordancing in The Classroom. In Aston, Guy (ed). Learning with Corpora. Italy, Bologna: CLUEB.108-137.

Gavioli, L. and Aston, G. 2001. Enriching reality: language corpora in language pedagogy.ELT Journal 55/3: 238-246.

Goethals, M. 2003. EET: the European English Teaching vocabulary-list. In B. Lewandowska-Tomaszczyk (ed). Practical Applications in Language and Computers. 417-427. Frankfurt: Peter Lang.

Granath, Solveig. 2009. Who benefits from learning how to use corpora?. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company. 47-67.

Granger, Sylviane. 2009. The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. In Aijmer, Karin (ed). 2009. Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company: 13-32.

Granger, Sylviane. 2012. How to Use Foreign and Second Language Learner Corpora. In Mackey, Alison., and Susan M. Gass (eds). Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide. Wiley-Blackwell: 7-29.

Harris, R. A. 1993. The Linguistics Wars, Oxford: Oxford University Press.

Hunston, Susan. 2002. Corpora in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Jamieson, J. 2005. Trends in computer-based second language assessment.Annual Review of Applied Linguistics, 25, 228-242.

Johansson, Stig. 2009. Some thoughts on corpora and second-language acquisition. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language

Teaching.John Benjamins Publishing Company. 33-44

Johns, T. 1991. Should you be persuaded: two examples of data-driven learning. In Johns T and P. King (eds). Classroom concordancing. ELR journal, 4.(1-16). University of Birmingham.

Johns, T. 1994. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In Odlin, T. (ed). Perspectives on pedagogical grammar. Cambridge: Cambridge University Press. 293-313.

Johns, T. 1997. Contexts: the background, development and trialling of a concordance-based CALL program. In Wichmann, A., S. Fligelstone, T. McEnery and G. Knowles (eds). Teaching and language corpora. London: Longman. 100-115.

Kaszubski, P. and Wojnowska, A. 2003. Corpus-informed exercises for learners of English: the TestBuilder program. In E. Oleksy and B. Lewandowska-Tomaszczyk (eds) Research and Scholarship in Integration Processes: Poland – USA – EU. 337-3540.

Kennedy, G. 1998. An Introduction to Corpus Linguistics. London: Longman.

Knowles, G. 1990. The use of spoken and written corpora in the teaching of language and linguistics.Literacy and Linguistic Computing 5(3): 77-90.

Krishnamurthy, Ramesh. 2002. The Bank of English: past, present, and future. The 2nd ILASH Workshop on Computational Language Resources. Sheffield, UK.

Krishnamurthy, Ramesh. 2010. Corpus Linguistics. A lecture notes during a summer school on Corpus Linguistics at Aston University. Birmingham: UK.

Leech, G. 1997. Teaching and language corpora: a convergence. In Wichmann, S. Fligelstone, A. McEnery and G. Knowlea (eds). Teaching and Language Corpora. London:Longman. 1-23.

Leech, G., and Fallon, R. 1992. Computer corpora – what do they tell us about culture?, ICAME Journal. 16: 29-50.

Leech, G.; G. Myers and J. Thomas (eds). 1995. Spoken English on Computer. London: Longman.

Lyons, Liz Hamp-. 2001. English for academic purposes. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.Cambridge University Press. 126-130

Mackey, Alison., and Susan M. Gass (eds). 2012. Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide. Wiley-Blackwell.

McCarthy, Michael. 2001. Discourse. In Ronald Carter and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.(48-55). Cambridge University Press.

McCarthy, M. 2004. Touchstone: From corpus to course book. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McEnery, Tony. 2003. Corpus Linguitics. In Ruslan Mitkov (Ed). The Oxford Handbook of Computational Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

McEnery, Tony & Andrew Hardie. 2012. Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. Cambridge Textbooks in Linguistics.

McEnery, Tony & Andrew Wilson. 2005. Corpus Linguistics. 2nd edition. Edinburgh: Edinburgh University Press.

McEnery, T. and A. Wilson. 1996. Corpus Linguistics. Edinburgh:

Edinburgh University Press.

McEnery, Tony, Richard Xiao and Yukio Tono. 2006. Corpus-Based Language Studies: an advance resource book. Routledge Applied Linguistics.

Meunier, F. 2002. The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching. In S. Granger, J. Hung and S. Petch-Tyson (eds). Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Philadelphia: John Benjamins.119-142.

Meunier, Fanny. and Celine, Gouverneur. 2009. New types of corpora for new educational challenges: Collecting, annotating and exploiting a corpus of textbook material. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company.179-201

Mindt, D. 1996. English corpus linguistics and the foreign language teaching syllabus. In J. Thomas and M. Short (eds). Using corpora for language research. London: Longman.232-247

Mukherjee, Joybrato. 2009. Who benefits from learning how to use corpora?. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company. 203-231.

Nesselhauf, Nadja. 2004. Learner corpora and their potential for language teaching.In Sinclair, John McH (ed). How to Use Corpora in Language Teaching. John Benjamins Publishing Company. 126-152.

O’Keeffe, Anne., Michael McCarthy and Ronald Carter. 2007. From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching. Cambridge University Press.

Partington, Alan. 2001. Corpora and Their Uses in Language Research. In Aston, Guy (ed). Learning with Corpora. Italy, Bologna: CLUEB.46-62.

Prodromou, L. 2005. You see, it's sort of tricky for the L2-user: The puzzle of idiomaticity in English as a lingua franca. Unpublished PhD dissertation, University of Nottingham, UK.

Reppen, Randi. 2010. Using Corpora in The Language Classroom. Cambridge University Press.

Richards, Jack C. 2001. Postscript: The ideology of TESOL. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.Cambridge University Press.213-217.

Richards, Jack, and Theodore S. Rogers. 2001. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. Second edition.

Romer, Ute., 2009. Corpus research and practice: What help do teachers need what can we offer?. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company.83-98.

Seidlhofer, Barbara. 2001. Pronunciation. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.Cambridge University Press.56-65.

Sinclair. J. (ed). 1990. Collins COBUILD English Grammar. London: Collins.

Sinclair, J. 1991. Corpus, concordance, collocation. Oxford, UK: Oxford University Press.

Sinclair, John (ed). 2004. How to Use Corpora in Language Teaching. John Benjamins Publishing Company.

Sinclair, J. 1996. Units of Meaning.Textus 9, 75-106.

Stubbs, Michael. 2006. Language Corpora. In Alan Davies and Catherine Elder (eds). The Handbook of Applied Linguistics (pp. 106-132). Blackwell publishing.

Teubert, Wolfgang and Anna Cermakova. 2007. Corpus Linguistics: A Short Introduction. Continuum.

Tognini-Bonelli, Elena. 2013. Revisiting Corpus Linguistics and Its Rather Rsdical Implications. In the 5th International Conference on Corpus Linguistics:CILC2013. Alicante:Spain.

Tomlinson, Brian. 2001. Materials development. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.Cambridge University Press.66-71.

Tribble, C. and Jones, G. 1990. Concordances in the Classroom: A Resource Book for Teachers. London: Longman.

Tsui, Amy B M. 2004. What teachers have always wanted to know - and how corpora can help. In Sinclair, John McH (ed). How to Use Corpora in Language Teaching. John Benjamins Publishing Company.40-61.

Widdowson, H. 1990. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. 2000. On the limitations of linguistics applied. Applied Linguistics 21/1:3-25.

Willis, D. 1990. The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching. London: HarperCollins.

Zorzi, Daniela. 2001. The Pedagogic Use of Spoken Corpora: Learning Discourse Markers in Italian. In Aston, Guy (ed). Learning with Corpora. Italy, Bologna: CLUEB.85-107.

مواقع المتون والمدونات المذكورة في البحث على الشبكة (العربية فالإنجليزية):
المدونة العربية أو المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية:
http://www.kacstac.org.sa/Pages/Default.aspx

مدونة المتن العربي (Arabic corpus). http: / /arabicorpus.byu.edu/ .

http://arabiclearnercorpus.com

=ANC: The American National Corpus. http://www.americannationalcorpus.org/

=BNC: The British National Corpus. http://www.natcorp.ox.ac.uk/

=ICLE: The International Corpus of Learner English.http://www.uclouvain.be/en-cecl-icle.html

=MICASE: The Michigan Corpus of Academic Spoken English. http://micase.elicorpora.info/

SST: The Standard Speaking Test Corpus

مواقع الشبكة العنكبوتية:

المجموعة البريدية للغة العربية (Arabic-L: E-mailing list) التابعة لمجموعة اللغويين العرب و الرابطة الأمريكية لأساتذة العربية (Arabic Linguistics and the American Association of Teachers of Arabic)

www.essex.ac.uk/linguistcs/clmt/w3c/corpus-ling/content/history.html.

منتدى تخاطب: http: / /www.ta5atub.com /montada–f14 /topic–t170.htm. دخول في 15 ذي الحجة 1431هـ. د محمد محمد يونس علي.

الجزء الثالث

التأصيل المعرفي والمنهجيات (قضايا متقدمة)

بعد قراءتك لهذا الفصل تأمل المقولات التالية:

التحليل اللغوي ينبغي أن ينصبّ على الأداء والشواهد، ولا يذهب إلى ما هو أبعد من ذلك: السياق أو المعنى أو الوظيفة.

التنظير النحوي تجريد عاجي لا يراعي الاستخدام ولا الميدان ولا استقراء الشواهد.

رأي تشومسكي في المتون قريب من رأي النحويين العرب، ولا قيمة كبرى للمتون في التقعيد للغة ولا في اكتشاف فرضيات جديدة أو اختبار القديم منها.

التأصيل المعرفي والمنهجيات: لسانيات المتون بين القبول والرفض

مخطط الفصل:

يعرض هذا الفصلُ الجدل الدائر حول لسانيات المتون (المدونات)، وحول استخدام المتون اللغوية (language corpora) في الدرس اللغوي، والإشكالات التي أوردها منتقدوها، والأجوبة التي طرحها المهتمون بها. ويربط هذا الجدل بأصوله المعرفية (الإبستمولوجية) لكلا الفريقين، باسطاً النقاش حول المصطلحات ذات العلاقة سواء لدى الرافضين أو المؤيدين والتي استُخدمت أسلحةً يستعين بها كل فريق لتأييد وجهة نظره، وكذلك يسلط الضوء على أنواع لسانيات المتون ومنهجياتها التي بزغت في خضمّ هذا الجدل العلمي العميق. ويخلص إلى أن من يرفض هذا النوع من العلوم لا يرفضه لذاته بقدر ما هو رفض للمنهجية التي يقوم عليها. كما أن من يستخدمها لا يزعم أنها بدون حدود وقيود يجب الاعتراف بها.

تمهيد: تأصيل إبستمولوجي:

لغرض هذا البحث ولحصر حديثنا حول لسانيات المتون وإشكالاتها المنهجية فستتابع ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:168) في تقسيم المدارس في التفكير والنظر اللساني إلى مدرستين رئيسيتين[1]:

١. المدرسة الشكلية (Formalist School): وهي التي تنزع إلى تحليل اللغة ووحداتها منعزلة، أو لنقل: مستقلة عن أي عامل خارجي عنها كالسياق والمعنى والوظيفة. فهي تحصر نظرها على ما تراه أمامها من شكل البنية اللغوية. وقد ذكر كريستال (Crystal, 1980:185-6) أن كلمة form (أي شكل أو بنية) حين تطلق مقابلة لكلمتي meaning (معنى) أو function (وظيفة) فهي تشير إلى البنية النحوية الداخلية لوحدة التحليل (أكل، يأكل، آكل) في مقابل دورها أو وظيفتها في الجملة (مثلا: فاعل أو مبتدأ أو مسند ...). وغالبا ما يقترن إطلاق الكلمة على اللسانيات البنيوية (Structural Linguistics)؛ وذلك لعنايتها بالمبنى والشكل دون المعنى والوظيفة. كما تقترن بالتوليدية (Genera-tive) في التحليل اللغوي وتفسير هذا التحليل بطرق منطقية ومصطلحات ومعادلات رياضية. وقد مثّل ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:168) لهذه المدرسة بمثال رئيس وهو «تشومسكي والمقاربة التوليدية (المذهب التوليدي) للغة generative approach». فهي -كما ذكرا- لا تحتفي بالسياق؛ إذ المعرفة باللغة نظام مجرد يمكن تفسيره بمصطلحاتها دون حاجة إلى الذهاب أبعد مما هو ظاهر في وحدة التحليل اللغوي الظاهرة أمامنا.

ومن أصولها المنهجية ظهرت التفرقة بين الكفاية (competence) والأداء (per-formance)، ورُفضت معطيات المتون كما سنرى لاحقا، وصار اعتمادها على التأمل (introspection) وعلى النظر إلى اللغة بوصفها نظاما إدراكيا مستقلا عن أي عامل آخر لا صلة له ببنيتها وشكلها مثل النظر إلى وظيفةٍ أو سياقٍ أو معنى.

٢. المدرسة الوظيفية (Functionalism: Functional Linguistics): وهي التي تعطي اهتماما مركزيا بالوظيفة لوحدة التحليل اللغوي. سواء كانت الوظيفة

١- قد يجد القارئ بعض الاختصار والاختزال هنا؛ لكنه مقصود لكي يقتصر النقاش -قدر الإمكان- على ما نحن بصدده دون الإغراق في التفصيلات التي يمكن الرجوع إليها في مظانها.

نحوية (مثل فاعل) أو اجتماعية كالتواصل (communication) (انظر -Crys tal, 1980:191-2). وقد ظهرت بديلا عن النظرة الشكلية للغة في سبيعينيات القرن العشرين (Crystal, 1980:191) بعد رفض المبدأ الشكلي (-McEn ery & Hardie, 2012:168). ففي هذه المدرسة تُدرس بنية الكلمة وتُشرح بالاعتماد على -أو بالنسبة إلى- الوظائف التي توضع فيها اللغة؛ فاللغة ليست نظاما مجردا معزولا من بنى فحسب؛ إنما نظام يُستخدم لتوصيل المعنى محكوما بطرق أداء هذا المعنى المستخدَم وبالسياقات التي تظهر بها وببنية الإدراك الإنساني.

وهي تضم عدة مذاهب للنظر إلى اللغة منها اللسانيات الإدراكية (Cognitive Linguistics) التي ترى المعنى -وهو جزء من الإدراك البشري- جزءا من التحليل اللغوي (انظر Crystal 1980:79-80). وبتأكيدها على الاستخدام فهي تتعاطى مع لسانيات المتون كما سيأتي لاحقا.

على أية حال، فالتفريق بين المدرستين وما تفرع عنهما من مدارس ومذاهب ليس حديا، فمدرسة تشومسكي البنائية اللغوية تستخدم معطيات المتون (الشواهد) في بعض الأحوال، مثل لغة الطفل حيث لا يتاح معرفة حدس أو فطرة أو سليقة الطفل كما تتاح لدى الكبير (McEnery & Hardie, 2012:168)، فلا يمكن استشارة الطفل حول نحوية الجمل من عدمها كما نفعل مع البالغ الكبير؛ فمساءلة حدس الطفل واستثارة تأمله غير ممكن؛ ولذلك ليس أمامنا إلا أداؤه اللغوي الذي هو عبارة عن شاهد أو جزء من متن لغوي ترفده كفاية ما.

ففي الوقت الذي يرى تشومسكي أنه يمكن -بل يجب- أن ندرس اللغة منعزلة عن استخدامها وإدراكها (usage & cognitive) (المدرسة الأولى في التفكير اللساني)؛ تقوم اللسانيات الإدراكية (Cognitive linguistics) (المدرسة الأخرى في التفكير اللساني) بدراسة اللغة واضعة أولوية للتفكير الإنساني بوصفه تفسيرا للهيئة أو التمظهر والتشكل اللغوي الملاحَظ (McEnery & Hardie, 2012:169). فيمكن القول هنا إن التفكير مرآة صادقة وصدى يعكس الملفوظ المادي المحسوس. وهو ما لا يقره تشومسكي.

ومن رحم المدرسة الوظيفية ظهر فيرث (J. R. Firth) اللساني البريطاني الذي تعزى إليه «النظرية السياقية للمعنى» (Contextual Theory of Meaning)، وهي إحدى مبادئ نظريته ودعائمها المركزية (Crystal, 1980:181). وهي التي ترى أهمية للسياق، ولا تنظر إليه على أنه معزول عن اللفظة. ويمكن أن يطلق أيضا على نظريته «النظرية السياقية للغة» (روبنز. 1997: 349).

ومن فيرث وآرائه ظهر من يطلق عليهم (الفيرثيون الجدد neo–Firthian)، وهم الباحثون الذين درسوا وبحثوا ضمن إطار الدرس اللغوي الذي اقترحه فيرث، وهؤلاء الباحثون استخدموا مذهب لسانيات المتون على الرغم من أن ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:122) ذكرا أن توقنيني بونيلي (Tognini-Bonelli, 2001:157) أشارت إلى أن فيرث نفسه لن يؤيد مناهج المتون أو يتفق معها؛ إذ لا يمكن أن يُستنتج تبنيه لموقف معين (انظر أيضا روبنز. 1997: 352).

وهناك فكرتان مركزيتان في لسانيات المتون يؤيدهما الفيرثيون الجدد (neo–Firthian) هما: التصاحب (collocation)، والخطاب (discourse) (McEnery & Hardie, 2012:122). هاتان الفكرتان المحوريتان هما التطبيق الفعلي للسياق لدى فيرث. ويُعد جون سينكلير John Sinclair أول من جلب أفكار فيرث ومبادئه إلى منهجية لسانيات المتون (McEnery & Hardie, 2012:122).

هذه الاختلافات في زوايا النظر سيكون لها انعكاس وأصداء تطبيقية ومنهجية في دراسة كل مذهب أو مدرسة للغة وفي تحليلها للظواهر اللغوية كما سنرى لاحقا. وبعد هذه الخلاصة القصيرة للإبستمولوجيا للمدارس اللسانية سننتقل في الفقرات التالية لنقاش الأصول النظرية لمنهجية لسانيات المتون وبعض المصطلحات ذات العلاقة.

مصطلحات منهجية:

في هذه الفقرات سنعرض لبعض المصطلحات المنهجية التي طرحتها المصادر مفرقة حين نقاشها لمسائل متفرقة تتعلق بالأصول النظرية المعرفية (الإبستمولوجية) للسانيات المتون؛ لأنها في نظري ضرورية لفهم بعض المسائل المعقدة في هذا الجدل. ونبدأ بما ذكره تيوبرت وسيرماكوفا (Teubert and Cermakova, 2007:37) من أن لسانيات المتون تنظر إلى اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية، فكل شخص يستخدم المفردة استخداما مختلفا

عن غيره، وفي الديمقراطية لكلٍ رأيه المعتبر مثل غيره. وهذا ملمح طريف يشير إلى أن الاستخدام هو المعتبر في قولهما (ظاهرة اجتماعية)، وربط ذلك بملمح طريف آخر وهو الديمقراطية وأحقية كل فرد باللغة؛ فلا يوجد رأي لشخص أعلى (نخبة أو من أهل الحل والعقد) ورأي لشخص أقل (رعاع أو لا يعتد بكلامه). وبالضرورة لا توجد نخبة يحق لها ما لا يحق لغيرها ممن يُطلق عليهم رعاع أو غوغاء مثلا. فالكل متساوون في استخدام اللغة وبالتالي حجيتها؛ بخلاف ما يراه النحويون العرب مثلا من أن اللغة العربية تؤخذ من السابق الفصيح لا اللاحق أو من بعض القبائل الفصيحة ولا يُعتد بقبائل أخرى لعدم فصاحتها. فقد وضع الفارابي قائمة لتصنيف القبائل المحتج بكلامها وكانت هذه القائمة مقبولة لدى علماء اللغة (انظر الأفغاني، 1407: 24–23). ومن القبائل محل الاستشهاد: قريش، وقيس، وتميم، وأسد. ولم يؤخذ عن لخم، ولا جذام، ولا قضاعة، ولا غيرهم ولا عن حضري ولا عن سكان البراري ممن لهم مجاورة واحتكاك بالعجم ولا أهل المدر (السيوطي، 1427: 55)؛ بل نقل عن البصريين افتخارهم على الكوفيين بقولهم: «نحن نأخذ اللغة من حرشة الضباب، وأكلة اليرابيع، وأنتم تأخذونها عن أكلة الشواريز [اللبن الثخين الرائب]، وباعة الكواميخ [نوع من الأدم]» (السيوطي، 1427: 157). فليس كل ناطق بالعربية يحتج برأيه؛ فلا مكان لديمقراطية لغوية. أما السيوطي فيرى أن كلام الله تعالى وكلام رسولنا صلى الله عليه وسلم وكلام العرب قبل البعثة وبعدها إلى فساد الألسن هو مسموع يجوز الاحتجاج به (السيوطي، 1427: 39). وقد رد على بعض النحاة المتقدمين الذين يعيبون بعض القراءات القرآنية وينسبونها إلى اللحن (السيوطي، 1427: 40) مما يدل على أنه حتى كلام الله سبحانه في بعض قراءاته لا يستشهد به عند بعض علماء العربية. أما كلام الرسول صلى الله عليه وسلم فليس محل الاستدلال إلا ما روي بلفظه وليس بمعناه (السيوطي، 1427: 43). فهدف النحوي العربي الحفاظ على اللغة التي استخدمها الفصحاء في عصر الاستشهاد والتوقف عند تلك الفترة حفاظا عليها من اللحن؛ بخلاف من يدرس اللغة دون هدف الحفاظ عليها أو على مستوى معين من مستوياتها.

وقد ذهب تيوبرت (Teubert, 2005:2-3) أبعد من ذلك فيما نقله عنه ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:132-3) من أن تركيز لسانيات المتون ينصب على المعنى؛ إذ هو عملة التواصل بين أعضاء جماعة الخطاب (discourse).

وهي (لسانيات المتون) بذلك تنظر إلى اللغة من منظور اجتماعي، وفي الوقت نفسه يراها تيوبرت ليست متعلقة بالمظاهر النفسية للغة. فلسانيات المتون كما يراها لا تدّعي أي معرفة مميزة لإعمال العقل أو الملكة الفطرية أو الحدس للغة، فلسانيات المتون تستكشف الخطاب ولا تزعم أي إسهام للظواهر العقلية الداخلية للغة. وبعبارة أكثر تفصيلا يمكننا القول في معنى كلام تيوبرت إن لسانيات المتون تستكشف الخطاب بظواهر استخدامه التي يشترك فيها أعضاؤه، ولا تناقش ظواهر الإدراك والتأمل والتي قد تُعزى لكل فرد مستقلا عن الآخرين، وهذا ربما من وجهة نظري ما يبعدها عن اللسانيات الإدراكية.

ويؤكد على رفض المعنى الإدراكي المستقل وكذلك رفض استقلال اللغة عن المعطيات الأخرى والتأكيد على معنى الاستخدام للغة ماكنري وهاردي (McEn-ery & Hardie, 2012:220) حين ناقشا نقاط التقارب بين لسانيات المتون ومدرسة الفيرثيين الجدد من جهة واللسانيات الوظيفية واللسانيات النفسية من جهة أخرى، من هذه النقاط (ذكرا سبع نقاط لا داعي لذكرها هنا ويمكن للمهتم الرجوع إليها) أن اللغة ليست نظاما إدراكيا مستقلا؛ إنما هي تمظهر أو تطبيق application لعمليات الإدراك العامة، وأن دراسة اللغة تتم بشكل إمبريقي/ تجريبي، وهذا التفسير رفض لنظرة تشومسكي الشكلية (البنائية) Chomeskyan Formalist view التي تؤكد على النظام البنيوي للغة (ناقش ماكنري وهاردي العلاقات بين لسانيات المتون والحقول والاتجاهات اللسانية الأخرى مثل اللسانيات الإدراكية، واللسانيات الوظيفية وغيرها من حيث استخدام معطيات المتون ومناهجها في كثير من تطبيقاتها فيرجع له من يريد الاستزادة).

ننتقل الآن لخاصية أكّد عليها الباحثون المؤيدون للسانيات المتون وهي الإحاطة الشاملة أو ما يمكن أن نطلق عليه الاستقراء الكامل (total accountability) إذ يرى ليتش (Leech, 1992:112، مذكور في McEnery & Hardie, 2012:14، وانظر أيضا Svartvik 1992) أن استخدام المتون يتيح للغوي دراسة اللغة في سياق الطريقة العلمية والمنهج العلمي عن طريق مبدأ أساس هو الإحاطة الشاملة أو ما يمكن أن يطلق عليه الاستقراء الكامل. وهذا على اعتبار أن الدارس للغة يستعرض المتن دون أحكام مسبقة يبحث عما يؤكّدها. أما لو درس الباحث المتن ولديه نظرية أو حكم مسبق أو فرضيات

يسعى لتأكيدها فحسب عن طريق شواهد المتن وأمثلته فهو عرضة للوقوع في إشكالية التحيز التأكيدي (confirmation bias) (انظر McEnery & Hardie, 2012:14). وقد ذكر ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:14-5) أن هذا يعني أن أي نظرية لا يمكن تخطئتها أو دحضها من ناحية المبدأ، فالباحث سيبحث عما يدعم وجهة نظره، وخطورة ذلك -إذا أضفنا إليه مبدأ الديمقراطية والاحتجاج بجميع المتحدثين الأصليين- أن هذا يتعارض مع سمة رئيسة للمنهجية العلمية وهي قابلية الدحض أو قابلية التخطئة (falsifiability) وهي من السمات الرئيسة للمنهج العلمي (انظر Popper 2006:18). وللتغلب على هذه المشكلة لا بد من أن نستخدم كامل المتن لاختبار فرضياتنا دون أن نغفل شاهدا أو مثالا أو على الأقل -كما ذكر ليتش- أن يتجنب اللغوي الاختيار المتعمد للشواهد. لكن من الناحية العملية هل هذا ما يحدث وحدث سابقا لدى اللغويين؟

نحن نعرف أنه لا يوجد قضية متفق عليها تمام الاتفاق في الأمور اللغوية، بل إننا لو نظرنا مثلا إلى اللغة العربية في تقعيدها لوجدنا أنها بنيت على استقراء ناقص وليس على استقراء كامل، بدليل كثرة الشذوذ في الأحكام النحوية؛ بل حتى في قاعدة رئيسية مثل رفع الفاعل ونصب المفعول جاء ما يخالفها في شاهد «خرق الثوبُ المسمارَ» والتي جاء فيها الفاعل منصوبا والمفعول مرفوعا على خلاف الأصل، وقد ذكر ابن عقيل في شرحه على الألفية أن رفع المفعول به ونصب الفاعل يحصل عند أمن اللبس، ولا يقاس على ذلك؛ إنما يقتصر على السماع (ابن عقيل، 1400)، كما ذكر السيوطي (انظر السيوطي، 1413؛ والسيوطي، 1427) وورود «كسر الزجاجُ الحجرَ» وأن المسوغ لذلك فهم المعنى وارتفاع اللبس، وأن هذا الأمر مقصور على ما ورد من المسموع (انظر النقاش الموسع والتخريجات النحوية في السيوطي، 1413). طبعا هذا لا يعني أيضا أن التقعيد للغة أمر يسير، أو أن وضع قاعدة تشمل جميع ما نطق به أهل اللغة أمر يسير، فهو بلا شك أمر عسير المنال، ولا يتصور استيعاب جميع القواعد اللغوية للغة واسعة مثل العربية وإحاطة هذه القواعد بجميع ما نطقه أهلها. ولذلك قد ينتج المتن شواهد متعارضة، ولهذا يجب عدم استثناء الأدلة والشواهد التي لا تدعم الفرضية أو على الأقل يجب عدم إهمالها وإغفالها؛ بل لا بد من التفاعل معها وأخذها في الحسبان.

ومن المعروف أن بعض النحويين من البصريين استبعدوا بعض المسموعات؛ فأحكامهم النحوية بنيت على استقراء ناقص (انظر مثلا: العميريني، 1423: 2/ 641، وحسان، 1411؛ وعيد، 1988). وقد كان للاستقراء الناقص منهجا في النظر النحوي آثاره اللغوية مثل الحكم بالقبح أو الإهمال (العميريني، 1423: 2/ 773-746). بل إن النحو العربي كله قائم حتما على الاستقراء الناقص. بل إن تمام حسان يراه ميزة علمية (انظر حسان، 1411: 15-14)؛ إذ توضع القواعد بناء على شواهد معدودة ثم تعمم، وهو المتاح في زمنهم (انظر عيد، 1988: 153-151)، وهذا مقارب لما يراه تشومسكي منطقا علميا وسيأتي لاحقا. بل نقل ابن جني عن أبي عمرو بن العلاء قوله: «ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقله، ولو جاءكم وافرا لجاءكم علم وشعر كثير» (ابن جني، 1952: 386/ 1).

على أية حال ينبغي ألا نبالغ كثيرا في مطالبة التقعيد اللغوي المعتمد على متن لغوي بالإحاطة الشاملة لكل اللغة؛ إذ المتن نفسه لم يكن وليد استقراء تام وكامل لجميع شواهد اللغة وشواردها. فكما ذكر ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:15) من أن المتن نفسه عينة ممثلة وليس كل اللغة. أي أنه بالضرورة -وهذا معلوم للباحثين بل ومفهوم أيضا- يمثل جزءا ويغفل جزءا آخر. ولهذا كانت صفتا التمثيل (-represent ativeness) والتوازن (balance) محل عناية الباحثين في لسانيات المتون واهتمامهم. ويقصد بالتمثيل «قدرة المدونة [المتن] على تمثيل اللغة أو صورها المختلفة محل الدراسة» (الثبيتي، 2015: 158)، أما التوازن «فهو أن تمثل نصوص المدونة [المتن]الواقع اللغوي كما هو في خارجها فلا تكون منحازة لمحتوى أو مستوى دون آخر» (الثبيتي، 2015: 159). وبهذين المعيارين يمكن تفادي التحيز أو الانتقائية في المتون اللغوية.

ويؤكد هذا المنحى ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:15)؛ إذ يريان التخفف من غلواء الاستقراء الكامل؛ إذ يجب أن تقتصر هذه الخاصية على متننا الذي بين أيدينا ولا نتصور أن يكون أي متن محيطا باللغة مهما كان. وقد عقدا مقارنة طريفة بين اللسانيات في هذه الخاصية وعلم الفلك (astronomy) (أي العلوم الطبيعية الصلبة الأخرى) فيريان أن هذا النقد ليس مقتصرا على اللغويات أو على لسانيات المتون بل يتعداه إلى علم الفلك وغيره من العلوم الطبيعية الأخرى؛ إذ نظرياتها تعتمد على أمثلة من الكون أو العالم المتاح للبشر -أصحاب النظرة الناقصة بطبيعتهم- وكل جيل يحاول

دحض أو تأكيد أو ربما مساءلة نتائج سابقة، ومثلها اللغويات ولسانيات المتون. ولهذا يجب الحرص على ألا يشوه المتن تمثيل اللغة مثله في ذلك مثل الفضاء والفلك، فلو افترضنا أن علماء الفلك افترضوا أن لكل كوكب قمرا اعتمادا على ما لاحظوه من أقمار لكواكب الأرض والمريخ والمشتري وعمموا الفرضية أن لكل كوكب قمرا؛ لكن في الحقيقة كوكب عطارد وكوكب الزهرة ليس لهما أقمار، فهل نبطل القاعدة التي بنيناها بناء على مشاهدتنا للكواكب الثلاثة الأولى؟

يجيب عن هذا التساؤل ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:156) في أن هذا التساؤل يقودنا إلى قضية أخرى من المنهجية العلمية التي يجب مراعاتها في العلوم جميعها وهي قابلية التكرر أو التعدي إلى أمثلة أخرى (replicability)، وهي مهمة سواء تجريبيا أو عن طريق الملاحظة. ففي المنهج العلمي وفي كل العلوم تعد النتائج الجديدة مؤقتة حتى يمكن تعديها أو تعميمها (replicability) إلى أمثلة وشواهد أخرى غير ما بنيت عليه القاعدة العلمية، وبهذه العملية المتكررة يمكن تحقق مبدأ الدحض أو التخطيئية.

فلسانيات المتون مثلها مثل العلوم الطبيعية في أن مفهوم تعدي النتائج وتعميمها (replicable results) يبدو أمرا مهما لكثير من الباحثين (انظر مثلا Doyle, 2005) لأجل تحقق أمر منهجي معه وهو المصداقية أو الموثوقية (credibility) (McEnery & Hardie, 2012:16). فلسانيات المتون ليست شذوذا عن القواعد العلمية الأخرى، فهي تقوم بناء على معطيات وشواهد وأمثلة معينة، ثم تُستقرأ معطيات جديدة، ويتم تأكيد أو تعديل القواعد بناء على هذه العلمية المتكررة، ومع الوقت وتغير المعطيات يمكن للتحيز أن يُتجنب.

إذن، يمكن اختصار ما مر بنا (انظر أيضا نقاش ماكنري وهاردي McEnery & Hardie, 2012:13-6) من أننا إذا أجرينا الاستقراء الكامل على المعطيات التي بين أيدينا (أي المتن بجميع شواهده وشوارده) يمكن أن نطمئن إلى أن ما ندعيه أو نزعمه بناء على هذا المتن يحقق مبدأ الإحاطة الشاملة ومبدأ الدحض (falsifiability). وهذا ينطبق على اقتصارنا على متننا؛ أما لو قمنا باستقراء كامل لمعطيات أخرى غير تلك التي في متننا من خلال عملية التحقق وإعادة التحقق فذلك يطمئننا أن ادعاءنا وزعمنا قام بعد أن تحقق معيار التعدي والتعميم (replicability).

وإذا تحقق لعلم من العلوم مبدأ الدحض (falsifiability) والتعدي (-replica bility) يمكن لهذا الادعاء أن يقال عنه إنه حقق المصداقية والموثوقية (validity)، وباطمئناننا إلى صدق لسانيات المتون عبر تحقق هذه المعايير والمبادئ الضرورية لأي منهج علمي يمكن لنا أن نصفها بأنها مشروع علمي تجريبي (إمبريقي) يتوافر على الشروط العلمية المنهجية اللازمة لكي يكون محل ثقة الباحثين والعلماء (McEnery & Hardie, 2012:16).

وفي سياق التشجيع على بناء الفرضيات على أساس التخلص من التحيز والبحث عن مثال يرفد ادعاء اللغوي يذكّرنا ماكنري وهاردي (,McEnery & Hardie 2012:16) بأن اختيار أو انتقاء المعطيات ليس بالضرورة سيئا في كل الأحوال؛ بل قد يكون استعراض المتن بحثا عن شاهد (مثال) أو مجموعة منهما أمرا مطلوبا كونه هو الشيء الصحيح والطريقة المنهجية العلمية الناجعة، مع التسليم بأن هذا المنحى هو فعلا ما يحدث من بعض المحللين واللغويين في بعض الظروف الخاصة. لكن كيف يمكن لنا أن نقول إنه هو المنهج العلمي الصحيح في بعض الحالات؟

يجيب عن ذلك ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:16) بأننا قد نبحث عن مثل معين لندحض (falsify) فرضياتنا عندما يكون وجود مثال واحد كافيا لدحض الادعاء. ففي متن يضم ملايين الجمل قد يكون المثال الواحد أو مجموعة فرعية من الأمثلة والشواهد هو الأهم من ناحية الفرضية التي نريد دحضها. ولهذا ففي هذه الحالة فاستخدام المتن للبحث عن مثال ليس متوافقا مع المنهج العلمي فحسب؛ بل متوافق أيضا مع مبدأ الاستقراء التام ليتحقق تهذيب القاعدة أو تعديلها، وهو ما يسمى البحث المدعوم أو المستأنس بالبيانات (corpus-informed) (انظر McEnery & Hardie, 2012:16-8؛ وسيأتي الحديث عن هذا البحث لاحقا). مثال ذلك أن نبحث في متن للغة العربية عن أمثلة لمجيء الفاعل مصدرا مؤولا بعد أن رأينا كثرة المجيء اسما صريحا، فعثورنا على أمثلة على المصدر المؤول فاعلا يجعلنا نقول إن الفاعل اسم صريح أو مصدر مؤول.

علاوة على ذلك تنزع بعض العلوم اللغوية التي تنحو منحى التحليل الكيفي العميق والثري للمعطيات إلى تفضيل استخدام المتن (الصغير المشتمل على أمثلة قليلة) وتحليلها بعمق كيفي (نوعي) ثري أكثر من تعاملها مع المتن الكبير مثل تحليل الخطاب

الناقد؛ وذلك لحاجة هذه العلوم إلى تحليل السياق الاجتماعي للمثال أو الشاهد وتحليل ما هو أبعد منه وعدم الاقتصار على التحليل اللغوي للمثال في المتن (لنقاش موسع حول نزعة بعض العلوم والميادين والمجالات لخرق معيار التحيز والتعميم في الأساس انظر McEnery & Hardie, 2012:16).

كما ذكر ليتش (Leech 1992، مذكور في ماكنري وويلسون McEnery & Wilson, 2005:15) أن المتن أقوى منهجيا من وجهة نظر علمية من التأمل الذي يقوم به اللغوي التقليدي؛ لأنه يمكن تطبيق التحقق الموضوعي (objective verification) على النتائج لاعتماده على الآلة واستقلاله عن ذاتية الباحث والمحلل اللغوي؛ في المقابل نجد أن هذه الصفة المنهجية غير ممكنة التحقق في التأمل أو حتى في الحدس. كما أضاف فيلمور (Fillmore, 1992) أن التأمل لا يُعتمد عليه دائما؛ في مقابل ما يمنحه المتن من تفوق بالأصالة (authenticity) والموثوقية.

خلاصة القول أن المؤيدين للسانيات المتون يرون أنها تتصف بصفات منهجية تقويها وتجعلها تختط لنفسها طريق المنهج العلمي الصحيح؛ في مقابل ذلك هناك فريق آخر يرى أن لسانيات المتون لا تخلو من إشكالات منهجية تقدح في استخدامها بوصفها علما موثوقا. وهذا محل نقاشنا في الفقرات التالية.

إشكالات مثارة ضد لسانيات المتون:

لعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن لسانيات المتون نشأت وبدأت بدايات خجولة-إن صح لنا الوصف- ما بين محاولة لإثبات نفسها ميدانا من الميادين العلمية التي تستخدم المنهج العلمي السائد في وقته، وبين صمودها في وجه الاعتراضات العنيفة التي صدرت من شخصية لها حجيتها وتعتبر مرجعية علمية مثل تشومسكي الذي خصها بنقده اللاذع وانتقص من منهجها الذي تستخدمه ومن بياناتها ومعطياتها ومادتها التي تدرسها وسفّه بعض نتائجها. وقد أكد ماكنري وويلسون (McEnery & Wilson, 2005:1) أن لسانيات المتون كانت هامشية تُستخدم في لسانيات اللغة الإنجليزية وفي دراسات النحو الإنجليزي إلى أن نهضت مؤخرا لتدخل مجالات جديدة ولغات غير اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى ذلك ذكر ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:225) أن المرحلة الأولى للسانيات المتون إلى ثمانينات القرن الماضي وبزوغها

كانت مرحلة كفاح [وربما إثبات ذات] في وجه انتقادات ومعارضات وجهة النظر التشومسكية. بل ذكر فيلمور (Fillmore, 1992:35) أن لساني المتون لا يحظى بسمعة جيدة في الدوائر العلمية اللسانية. وربما كان هذا في وقت سابق.

ولاستعراض نشأة هذا العلم ثم ترنحه -إن صح التعبير- ثم تثبيته لقدمه وترسيخها في الميدان يمكن الرجوع إلى المناقشة المستفيضة في الفصل الأول الذي أرّخ لها بشيء من التوسع والتفصيل.

أما ما يهمنا الآن فهو الاعتراضات التي أثيرت في وجه الباحثين في لسانيات المتون، وكذلك الإجابات عن هذه الاعتراضات إضافة إلى التحولات المنهجية التي اضطر إليها الباحثون استجابة للاعتراضات الوجيهة المثارة.

ولكي نتمكن من الإلمام بالاعتراضات الشائكة المتناثرة في الأدبيات فسوف نخصص الجزء الأكبر لانتقادات تشومسكي أو ما يمكن وصفه بالتشومسكيين كما وصفهم كثير من اللغويين (انظر مثلا McEnery & Hardie, 2012؛ وكذلك Landau, 1984:276). وقد تحدث ليتش (Geoffrey Leech) وهو واحد من رواد لسانيات المتون (Landau, Sidney. I. 1984:276) عن تأثير تشومسكي على من بعده من اللسانيين النظريين في عدم مناسبة المتون في مقابل مناسبة الحدس ((intuition (Leech, G. 1991)). ولا بد من أن نشير إلى إن تشومسكي بوصفه عالما إدراكيا وعالما توليديا من الطبيعي أن يقف ضد ما يعتمد على الأداء المرصود والاستخدام بوجه حاد. وقد كان موقفه كما يصفه ماكنري وزملاؤه (McEnery et al. , 2006:131) عدائيا ضد المتون واستخدامها في التحليل اللغوي. كما أن الدارسين الذين يقبلون لسانيات المتون يختلفون في آرائهم حول استخدام المتون على حسب الأهداف البحثية (ماكنري وزملاؤه McEnery et al. , 2006:131).

وقبل الخوض في الإشكالات المثارة لا بد من الإشارة إلى أن الاتجاه اللغوي المنهجي السائد في اللسانيات كان معتمدا على استخدام اللغة الملاحَظة أو المدونة، وهذا في الواقع متن لغوي وإن لم تتم تسميته بذلك (McEnery & Wilson, 2005:2). وأتفق مع ماكنري وويلسون (McEnery & Wilson, 2005:2) في أن اللسانيين الميدانيين field linguists مثل بواز Boas 1940 ومن جاء بعده من اللغويين البنيويين أصحاب التقاليد البنيوية structuralist tradition في الدرس اللغوي يستخدمون منهجية يمكن

أن يطلق عليها أنها قائمة أو معتمدة على المتن (corpus-based) وإن لم يسموا أنفسهم لسانيي المتون. بل إن علماء اللغة الذين جمعوا اللغات الأمريكية الهندية وألّفوا المعاجم لها كانوا متأثرين ببلومفيلد وأفكاره ويعتمدون على «الظواهر الملاحَظة في المكان والزمان» (روبنز، 1997: 334). كما أن دراسات اكتساب اللغة والتطور اللغوي لدى الأطفال بتسجيل (تدوين) يومياتهم اللغوية التي يقوم بها والدوهم في القرن التاسع عشر وبداية العشرين من قبيل دراسات المتون (McEnery & Wilson, 2005:2). فملاحظة النمو اللغوي لدى الطفل تعتمد اعتمادا كليا على ملفوظاته التي هي عبارة عن متن. وتعد أعمال بلوم (Bloom, 1970) وبراون (Brown, 1973) من الأمثلة على جمع ملفوظات (متن) الأطفال للتحليل اللغوي للتطور (النمو) اللغوي لدى الأطفال (McEnery & Wilson, 2005:2).

ويرى هاريس (Harris, 1993) أن الاتجاه السائد لدى اللسانيين التقليديين يقوم على جمع ملفوظات مسجلة (متن) يجري تحليلها فيما بعد. ولابد من الإشارة إلى أنه لم يستخدم لفظ متن (corpus) إلا مؤخرا (انظر الفصل الأول من هذا الكتاب). بل لعلنا نذهب أبعد من ذلك فنقرر أن العرب في جمعهم للغة من أطراف البادية ومن الفصحاء يقومون بمنهجية مشابهة لمنهجية لسانيات المتون، وما يتم جمعه إنما هو متن لغوي سواء أطلق عليه هذا المسمى أم لا، أي أن هذا المنحى كان قبل ما يسمى باللسانيين التقليديين في اللسانيات الحديثة الغربية. أي أن جمع اللغة العربية من البوادي وكذلك تدوين الحديث الشريف يُعدّ جمعا للمتون اللغوية والدينية؛ فليست منهجية المتون مقتصرة على اللغويين المحدثين. فيمكننا القول إن جمع الشواهد والأمثلة لتقعيد اللغة المعياري وإن كان قد انتهى في العربية لكنه في المجالات الأخرى مثل تحليل الخطاب (السياسي، الديني، ...) وفي اللغة المنطوقة ووصفها، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي واكتساب اللغة واللهجة لا يمكن أن يستغني عن الشواهد والأمثلة متمثلة بمنهجية لسانيات المتون ولو بشكل جزئي.

كما يرى ماكنري وويلسون (McEnery & Wilson, 2005:4) أن البحوث والدراسات في مجال تقاليد التهجئة وهو يشبه ما نسميه لغة الحاضرة أو البادية أو لغة تميم ولغة طيء مثلا، وبيداغوجيا اللغة، واللسانيات المقارنة، والقواعد (سينتاكس: Syntax) والدلالة (سيمانتيك: Semantic) كلها من الدراسات التي تعتمد على متون

يجمعها الباحثون اللغويون (وقد ضربا لذلك أمثلة تراجع ص3 وص4). إذن يمكننا القول إن جمع المتون والشواهد والأمثلة ليست ابتكارا حديثا أو خاصا بلسانيي المتون المحدثين. ومن هنا ليس لهم لا فضل الابتكار ولا عليهم تبعات الإشكالات المنهجية.

بعد هذه التوطئة للمجالات التي استخدمت المتون قبل تشومسكي وقبل هجومه العنيف سننتقل إلى ما يراه تشومسكي مخلا بالمنهجية العلمية للباحث اللغوي. وسبب التركيز على تشومسكي أنه يمثل مرجعية علمية تحظى بالتقدير في الأوساط العلمية عامة واللسانية خاصة، كما أنه كان لانتقاداته المقبولة دور في تهذيب لسانيات المتون وفي المنعطفات المنهجية التي سلكتها كما سنرى.

فالمرتكز الذي ينطلق منه تشومسكي أن اللغوي يجب أن ينصب جهده على نمذجة أو محاكاة (model) الكفاية اللغوية لدى الناطق الأصلي وليس الأداء أو المنتَج؛ ولذلك فالمتن لا يعد أداة مفيدة للتحليل اللغوي لأنه أداء (لغة خارجية: E Language) وليس كفاية أو نظام اللغة الداخلي (I Language)، بل إن الأداء مرآة مضللة للكفاية؛ لأنها تتأثر بعوامل خارجية متعددة مثل الذاكرة أو الشرب (أي كون المتحدث مخمورا) (McEnery & Wilson, 2005:6). وهناك مؤثرات أخرى تتعلق بالعيوب النطقية لدى المتحدثين مثل لو استمعنا إلى شخصين مصابين بالحبسة أو بمرض آخر كالتأتأة فإننا سنصور الكفاية لديهم بشكل خاطئ اعتمادا على معطيات المتن المشوه الذي أنتجاه وهو في الحقيقة الأداء (McEnery & Wilson, 2005:7) بينما كفايتهم الداخلية ليس فيها العيوب التي ظهرت في أدائهم. بل يرى ماكنري وويلسون (McEnery & Wil-son, 2005:6) أنه حتى لو حاولنا استبعاد إمكانية أن المتن مضلل وقمنا بجمع متن ممتاز خال من الأغلاط فتشومسكي لن يرضى أيضا. فالكفاية تعتمد على قواعد محدودة تولد جملا غير محدودة، ولا يمكن الاستدلال بالنهائي المحدود على اللانهائي وغير المحدود، فالمتن بطبيعته ناقص وجزئي ويمثل جزءا من اللغة لا اللغة كلها الكامنة بيولوجيا في دماغ المتحدث (انظر النقاش المستفيض لهذه الجزئية في ماكنري وويلسون McEnery & Wilson, 2005:6-12).

وقد نص تشومسكي (Chomsky 1962:159) على «أن المتن بطبيعته محرّف (Skewed) وأن أي توصيف يُبنى عليه لن يعطينا أكثر من مجرد قوائم» فالمتن بطبيعته كما يراه جزئي وناقص ويشوه اللغة. ولذلك –حسب تشومسكي- فالمتن اللغوي ينمذج

أو يحاكي المصدر الخطأ (وهو الأداء بدلا عن الكفاية التي هي مناط التحليل اللغوي). فيرى تشومسكي أن وظيفة اللساني ليست إحصاء أو توصيف الظاهرة الأدائية المتمثلة في المتن؛ إنما تكمن وظيفته الصحيحة في تأمل وتفسير الكفاية اللغوية في عقل المتحدث الأصلي (McEnery & Wilson, 2005:12). بينما اللغة الخارجية (E-language) «تهدف إلى جمع البيانات ثم توصيف خصائص هذه البيانات... مستقلة عن خصائص عقل المتكلم» (Cook and Newson, 2007:13) في الوقت الذي يهتم النظام الداخلي للغة (I-language) بما يعرفه المتكلم وبمصدر هذه المعرفة؛ فتتعامل مع اللغة بوصفها سمة داخلية في عقل المتكلم وليس شيئا خارجيا عنه (Cook and Newson, 2007:13) الذي يمثله الأداء بإشكالاته وعيوبه. ولهذا -حسب تشومسكي- فحتى لو قبلنا الإحصاء والتوصيف هدفين للغوي (اللساني) يظهر أن ذلك غير متاح؛ لأن اللغة لانهائية، وبالتالي فمحاولة الإحصاء والتوصيف لن تنتج توصيفا مناسبا للغة على الإطلاق؛ إذ كيف يكون متن ناقص هو المصدر الوحيد للغة اللانهائية (McEnery & Wilson, 2005:12). وقد نص لاندو على أن تشومسكي وأتباعه وغيره من اللسانيين الأمريكيين في الولايات المتحدة بتأثير من تشومسكي يتبنّون موقفا عدائيا من التحليل الكمي برمته بل ويستهجنونه لعدم قدرته على شمولية جميع الاستخدامات الكامنة للغة البشرية (Landau, 1984:275-6). فلدينا استخدام (أداء) وهو نهائي، وكفاية إبداعية وهي القدرة على توليد عدد لا محدود من الجمل، واستخدام كامن لا نهائي لم يظهر فيما جُمع (Landau, 1984:275) مهما بلغ هذا المجموع. وبمعنى أخر، لدينا:

١. كفاية إبداعية خلاقة.
٢. استخدام كامن غير ما جمع في المتون.
٣. استخدام تم جمعه في المتون.

ولا بد من توضيح أن مفهوم الأداء (performance) والكفاية (competence) يتوافق جزئيا مع مفهوم اللغة الداخلية والنظام الداخلي للغة (Cook and Newson, 2007:15، وانظر أيضا Andor, 2004:93). فمصطلح اللغة الداخلي بألفاظ تشومسكي «يشير إلى المكون الخاص الواقع في النظام البيولوجي (العضوي) الإدراكي للعقل البشري» (Andor, 2004:93) وهو شيء محسوس (Andor, 2004:94). فهو يرى أن دراسة الأداء أو الخطاب أو التفاعل الاجتماعي دراسة لتمظهر القدرة وليس

دراسة للقدرة نفسها (Andor, 2004:94-5). كما لا يرى اللغة الخارجية مفيدة في دراسة الطبيعة الداخلية للقدرة اللغوية لدى البشر (Andor, 2004:101). فتشومسكي يرى ضرورة توجه الدراسة إلى الملكة الإدراكية الداخلية (Andor, 2004:103). فهو يركز على قضايا أساسية في دراسة اللغة منها العضو الإدراكي لدى البشر والملكة نفسها وليس تمظهرها وتشكلها عبر الأداء، وكذلك يرى ضرورة وجود إطار مفاهيمي نظري للبحث يُبنى عبر التأمل. وتمييز تشومسكي بين مقدرة المتكلم والمنطوقات هي من أفكار دي سوسير الذي يرى أن الكلام هو «المادة التي يمكن الحصول عليها مباشرة» بينما «الهدف الصحيح للغوي هو (لانج) [لغة] كل جماعة لغوية، أي المعجم والقواعد والفنلجيا المغروسة في كل فرد بسبب نشأته في المجتمع المعين وتنشئته على الأسس التي وفقا لها يتكلم لغة هذا المجتمع ويفهمها» (روبنز. 1997: 320 المعقوفان في الأصل).

بالإضافة إلى ما سبق فقد كان تشومسكي مهتما باللغة بوصفها ظاهرة عالمية (Universal language) أي التركيز على القواعد الموجودة في ذهن المتكلم (الكائن البشري) وعقله التي تحكم اللغة الإنسانية بغض النظر عن اختلاف تطبيقات هذه اللغة من إنجليزية إلى عربية وغيرها. فاللغات بالآلاف ومختلفة بين البشر وليست مادةَ الدراسة الصحيحة لعملية اكتساب الفرد للغة والتي هي واحدة في كل البشر. بل إن الدرس اللغوي برمته بدأ يأخذ هذا المنحى وزاد عدم رضا اللغويين عن وصف اللغات منفردة (Teubert, and Cermakova, 2007:50-1). فعملية الاكتساب (نؤكد على كلمة عملية) هي نفسها واحدة لا تتغير إلا في تمظهرها وتشكلها ما بين المتكلمين واللغات الذين يختلفون بالمليارات. فنظرية القواعد الكلية تهتم «بالبناء الداخلي في عقل المتكلم، أي كيف يربط النظامُ الرياضيُ (الحاسوبيُ) الصوتَ بالمعنى» (Cook and Newson 2007:11، في هذا الكتاب نقاش تفصيلي معمق لنظرية تشومسكي حول القواعد الكلية). واكتساب اللغة لدى تشومسكي ليس مستقلا عن عضو الاكتساب المغروس في عقل المتكلم (Cook and Newson, 2007:184)؛ بل نص تشومسكي على أننا «لا نتعلم اللغة؛ إنما تنمو القواعد في أذهاننا (عقولنا)» (Chomsky, 1980:134). ولإعلاء مكانة التأمل introspection عند اللغويين يرى سابير وهو أحد أعلام اللسانيات الأمريكية أن هناك تماثلا بين تجريد اللغوي وحدس ابن اللغة (روبنز. 1997: 333).

وفي مقالة له بعنوان (في الدفاع عن اللغة الشعبية: In Defense of Public Lan-

guage) يرى ميليكان (Milikan, 2003:1) أن تشومسكي ينتقد اللغة الشعبية (-pub lic language) أو ما يسمى (اللغة الخارجية:externalized language) لأنها ليست مادة مؤهلة لأن تكون محلا لاهتمام اللغوي المهتم بالمنهج العلمي؛ فليست إلا مادة مصطنعة «artifactual»؛ بل أيضا ندّد بمقولة أن الهدف من اللغة هو التواصل. إذن يمكن القول إن تشومسكي لا يقلل من قيمة الأداء مادة علمية فحسب؛ بل أيضا لا يرى أن الهدف الأساس من اللغة هو التواصل كما هو واضح من كلام ميليكان (وانظر أيضا Andor، 2004:107-9). ويرى ميليكان (Milikan, 2003:2) أن هذا الموقف المتطرف مردّه إلى الفلسفة التي تقوم عليها نظرية تشومسكي في نقده لبعض مواقف التواصل مثل موقف من ينكر شيئا يعلم أن المستمعين أو القراء لا يوافقونه عليه (هناك نقاش أعمق في Milikan, 2003 فيمكن مراجعته للقارئ المهتم). ويرى تشومسكي أن هناك الكثير من الفشل في التواصل، كما أن معظم استخدام اللغة هو حوار داخلي بين المرء ونفسه وللتفكير (انظر Andor, 2004:108-9)، فلو قارنّا الحوار الداخلي لأي إنسان بمنطوقه ومكتوبه لوجدنا أن حواره الداخلي أضعاف ما ينتجه؛ فبالتالي المتون اللغوية أقل من اللغة الفعلية التأملية عبر الحوار الداخلي، ولا تمثل اللغة. وهذه بلا شك ملحوظة ذكية من تشومسكي.

وفي مقابلته (Andor، 2004:97) يقرر تشومسكي أن «لسانيات المتون لا تعني شيئا» مبررا حكمه العنيف هذا بأن المنهج المتعارف عليه في العلم ليس جمع كمية هائلة من البيانات لاستنتاج تعميمات وأحكام من هذه البيانات؛ إنما العلم بناء مفاهيم وإجراء بعض التجربة داخل أطر نظرية. وواضح أنه ينتقد المقاربة المؤسسة على المتون (-cor pus-based approach). وقد شبّه دراسة اللغة بدراسة الفيزياء والكيمياء لدى العلماء الذين يضعون النظرية ثم يستدلون لها من العالم ولا يقومون بتسجيل وقائع العالم ليبنوا عليها النظريات (Andor, 2004:97-8). فهو يرى قيمة كبرى للتجربة، ولا يرى بأسا من أن تأخذ من لسانيات المتون بعض الأفكار والتلميحات ثم تصمم تجربة وتسأل أهل اللغة، ويكون هناك إطار نظري تبحث من خلاله كما فعل قاليلو (Galileo) في منهجه العلمي (Andor, 2004:99) وهو هنا يعمم نقده -بل هجومه اللاذع- على لسانيات المتون وتحليل الخطاب والبراجماتية (التداولية) أيضا.

ويحاول ماكنري وويلسون (McEnery & Wilson, 2005:7) البحث عن مبرر لهجوم تشومسكي فيذكران أنه قد يكون نابعا من الاعتقاد الخاطئ لدى لسانيي المتون أن الجمل نهائية، وهو ما يراه غير صحيح؛ وهم يرون ذلك لأنها المصدر الوحيد المتاح للغوي، وهذا طبعا افتراض خاطئ. فالأصل في الجمل لدى تشومسكي هو الإبداع وليس التكرار. لكن يستدرك ماكنري وويلسون (McEnery & Wilson, 2005:7) أنه ليس كل لسانيي المتون يرون أن الجمل الموجودة في المتن تعكس نهائية الجمل لدى المتحدث؛ فهناك مثلا هاريس (Harris, 1951) وهوكيت (Hockett, 1948) اللذان يريان أن اللغوي يجب أن يراعي المعطى غير الموجود في المتن سواء في القواعد أو في غيرها. فما هو غير موجود في المتن يجب أن يكون محل اهتمام اللغوي. أي لا يقتصر اهتمامه على المادة التي في المتن. أيضا يقرر ماكنري وويلسون (McEnery & Wil-son, 2005:8) من باب أن السياقات التي في المتن ليست نسخا مكررة أنك لو أخذت أي جملة في هذا البحث لن ترى أي جملة مشابهة لها في المتن في أي بحث آخر بسبب تنوع الاختيارات المعجمية والنحوية، وهذا ما يجعل مبدأ الإنتاج المتجدد والإبداعي موجودا في المتن.

وقد كان للغويين آخرين هما فيلمور (Fillmore, 1992:35) وبول بوستال (Paul Postal)، وهو نحوي توليدي قبل تشومسكي كما ذكر ذلك ماكنري وولسون، 2005 نقلا عن هاريس، 1993) موقفان متشددان لا يخلوان من السخرية والتهكم على لسانيي المتون الذين يجمعون المعطيات ويصنفونها ثم يصفون طريقتهم بالعلمية والصلابة والصرامة والانضباط! فهما يريان أن لسانيي المتون يعتنون بالجمع والإحصاء والتصنيف لركام هائل من البيانات ثم يسمون هذا علما صلبا! (للاطلاع على رأييهما ومناقشتهما فيه انظر ماكنري وويلسون McEnery & Wilson, 2005:10-1).

وقد نقل ماكنري وويلسون (McEnery & Wilson, 2005:11) حوارا لطيفا بين تشومسكي وهاتشر (Hatcher) حول صلاحية المتن للدراسة اللغوية تحدث فيه تشومسكي ضاربا مثلا بالفعل perform (يؤدي) وما يتبعه من أسماء فجاء حكم تشومسكي محتجا بأنه يعرف الحكم لأنه متحدث أصلي ذو سليقة سليمة ومستخدما المثال دليلا على صحة كلامه؛ لكن جاء حكمه خاطئا بدليل ورود ما يراه غير صحيح في المتن الوطني البريطاني (BNC: British National Corpus). فهذا يعطينا دلالة

على أن التأمل والسليقة حتى وإن كانت من عالم لغوي حجة مثل تشومسكي فضلا عن ابن اللغة أو المتحدث الأصلي لا تستغني عن المتن اللغوي في إطلاق الأحكام، فاللغة -أي لغة- لا يحيط بها مخلوق.

وهناك اعتراض طرحه اللغوي أبيركرومبي (Abercrombie, 1965، مذكور في McEnery & Wilson, 2005:12-3) يبدو أكثر عملية من الناحية التطبيقية في فترة ما قبل خمسينيات القرن الماضي، ففي نقاشه لمنهجية المتون ذكر (الإجراءات الزائفة:-pseudo-procedure) أي التي تبدو علمية لكنها ليست كذلك، وهذا الانتقاد ينطبق بشكل رئيس على مقاربة التحليل القائمة على المتن corpus-based Approach (سنفصل القول لاحقا في معناها)، وهو أن البحث في المتون بطيء ومكلف ويحتاج إلى وقت وجهد، واحتمال الخطأ فيه كبير. وهذا الاعتراض واضح أنه يتوجه إلى مقاربة التحليل القائمة على المتن corpus-based Approach في خمسينيات القرن الماضي قبل تطور الحاسوب؛ إذ كان التحليل المتاح للغويين في ذلك الوقت بطيئا ويستغرق الكثير من الجهد والوقت. لكن مع الثورة التقنية وتطور وسائل وتقنيات الحاسب الهائلة والمتاحة للغويين يبدو أن هذا الاعتراض ليس له وجاهة الآن. بالإضافة إلى أن النقد يتوجه بشكل مباشر للذي يستنطق المتن ليستخرج منه الأحكام ويبنيها منه ويؤسسها عليه، وهو ما يمكن أن نسميه منهجيا النظرية المجذرة (Grounded theory) وهي التي ترتكز على استخلاص الفرضيات وتوليدها من الملاحَظ والبيانات والمعطيات أكثر منه من التجريد والتأمل (انظر مثلا Robson, 1993:90,548).

بعد هذا العرض التفصيلي للإشكالات المثارة ضد لسانيات المتون ستكون الفقرات التالية مخصصة لإجابات العلماء المهتمين بلسانيات المتون على الإشكالات المنطقية المثارة، وللتحولات التي كانت بعض التساؤلات سببا مباشرا فيها.

إجابات المؤيدين للسانيات المتون:

ذكر ماكنري وويلسون (McEnery & Wilson 2005:5) أنه يوجد في كل التخصصات العلمية التفريق بين المنهج العقلي التأملي والمنهج الإمبريقي التجريبي، فالسؤال المطروح باستمرار: هل نبني نظرية لغوية على التأمل أم على المعطيات الملاحظَة (المتن-التجربة)، طبعا لكلٍ من المنهجين ميزات وسلبيات، وليس هذا مكان نقاشها.

وهذا السؤال ينطبق أيضا على التقعيد للغة العربية؛ إذ الاختلاف بين مدرستي الكوفة والبصرة في النحو العربي مشهور ومعروف بنزعة البصريين إلى السماع واعتداد الكوفيين بالقياس؛ بل في من يصح الاعتداد بالسماع منه (انظر العميريني، 1423: 733؛ وانظر أيضا القاسمي،2014: 16؛ الذي يرى قرب تشومسكي من مذهب البصريين لبنائه على أمثلة مسموعة وعدم اعتداده بالقياس بخلاف الكوفيين). وهذا في رأيي مما يثري الدراسات اللغوية ويجعل حراكها مستمرا وغير محنط عند نقطة زمنية معينة. فالخلاف إذن في أي المذهبين يُتبنى، وكلا هذين المذهبين يعد منهجا علميا مقبولا، ولا يصح منهجيا -في رأيي- أن يكون هناك تثريب من أي منهج منهما على الآخر. ولا بد من التنبيه على أن الأخذ برأي تشومسكي قد يسقط النحو العربي برمته؛ إذ هو قائم على الأداء المنتج (نثرا وشعرا)؛ ولهذا قد نضيف على تشبيه القاسمي بأن الباحثين في أصول النحو وعلله هم الأقرب إلى منهج تشومسكي.

وقد قرر ماكنري وويلسون (McEnery & Wilson 2005:5) أن الجدل بين فريقي المعارضين والمؤيدين للسانيات المتون سواء من تشومسكي أو من خصومه والمدافعين عن لسانيات المتون هو امتداد تاريخي للجدل القديم المتجدد ما بين التوجهين العلميين (الإمبريقي/ التجريبي: empiricists والتوجه العقلي التأملي rationalists)، فالتوجه الإمبريقي في اللسانيات ينزع إلى التأسيس على تحليل البيانات والمعطيات الخارجية مثل النصوص والشواهد والمتون (النحو الكوفي مثلا)؛ بينما ينزع التوجه العقلي في اللسانيات إلى الاعتماد على التأمل أكثر من اعتماده على المعطيات الخارجية (انظر McEnery & Wilson 2005:198) (النحو البصري مثلا، أو علم أصول النحو وعلله).

بناء على ما تقدم يمكننا الاطمئنان إلى أن الانتقاد اللاذع الموجه ضد لسانيات المتون ليس لضعف في منهجيتها بقدر ما هو نزعة أو توجه تؤطر الدرس اللغوي لدى المنتقد. ولا تختص لسانيات المتون بهذا النقد بل يمتد إلى غيرها من الميادين الأخرى مثل تحليل الخطاب والتداولية. فمنهج لسانيات المتون هو أحد المناهج المعتبرة في العلوم الإنسانية.

إضافة إلى ذلك فكما ذكر ماكنري وويلسون (McEnery & Wilson 2005:16) من أن بعض انتقادات تشومسكي كانت وجيهة ومقبولة من الناحية المنهجية، وكان لها دور في تعديل اتجاه لسانيات المتون وتقويم مسارها ليكون أكثر علمية ومقبولية منهجيا؛ في مقابل ذلك يمكن عد بعض الانتقادات غير الوجيهة أو التي لم تبالِ بنقاط

قوة المتون ليست ذا بال. فربما يكون تشومسكي بطبعه حادا على مخالفيه. وهذا في رأيي واضح عنده في استخدام ألفاظ قطعية تسفيهية مثل (لا تقول شيئا).

كما أن وصف تشومسكي اللاذع قد طال سكينر (Skinner) والبنائية (Structur-alist)؛ إذ وصف منهج سكنر منذ عام 1957 بأنه ليس يوصف بأنه لا يشرح شيئا فحسب بل أيضا بأنه لا يشرح أي شيء ذا قيمة، مما دفع اللسانيين إلى هجر البنائية والعمل في إطار العقلية (mentalism) ودمج اللسانيات في العلوم الإدراكية (cog-nitive science) (Stockwell, 2007: 31)، وللاستزادة حول العلوم الإدراكية انظر (Stockwell, 2007: 40-1).

فيمكن تقسيم الانتقادات في رأيي ثلاثة أقسام: انتقادات لا يمكن حلها أو يستحيل عمل شيء إزاءها، وانتقادات تغفل عن نقاط القوة أو لنقل تجاوزها الزمن وتغير حال لسانيات المتون وإجراءاتها التقنية، وانتقادات وجيهة أسهمت في تعديل مسار لسانيات المتون وتهذيبه.

فمن الاعتراضات التي لا يمكن رفضها وفي الوقت نفسه لا يمكن عمل شيء تجاهها (القسم الأول) مسألة لا نهاية اللغة (McEnery & Wilson 2005:19) والإبداعية الكامنة في الملكة العقلية، فلا يمكن للمتون إلا أن تقبل بهذا النقد واقعا لا يمكن تجاهله ولا يمكن التغلب عليه في الوقت نفسه. ومثل ذلك قضية العوامل الخارجية التي تؤثر في الأداء اللغوي وتشوه الكفاية اللغوية (McEnery & Wilson 2005:19) فلا يمكن إلا القبول بذلك والاعتراف به. على أية حال، فالمتون اللغوية لا تدّعي أنها تعالج اللغة كاملة؛ إنما تتعامل مع معطيات تعترف بأنها تمثّل جزءا من اللغة، وبهذا تكون قد أقرت بحدودها وقدرتها. وعلى الباحث أن يتعامل معها على هذا الأساس.

بالإضافة إلى ذلك فقد اعترض ماكنري وولسون (McEnery & Wilson 2005:15) على ما أثاره تشومسكي من أن المتن (المعطيات الطبيعية natural data) يعد مرآة مضللة للكفاية لأن الأداء أو الإنتاج اللغوي يتأثر بعوامل أخرى غير الكفاية مما يشوه الكفاية أو يعكس صورة مغلوطة عنها. فتشومسكي (1965:8) انتقد المعطيات الطبيعية نقدا لاذعا ووصفها بأنها ذات جودة منحطة degenerate quality. كما نقل لابوف (Labov, 1969:201) عن تشومسكي زعمه في عدة محاضرات له أن 95٪ من ملفوظات اللغة الطبيعية ليست نحوية ungrammatical. على كلٍ فقد ذكرت

الدراسات أن هذا الادعاء غير دقيق؛ إذ جادل لابوف (Labov 1969:201) من خلال عمله مع المتون المنطوقة أن معظم الملفوظات في كل السياقات جمل تامة (كاملة). بل حتى لو قلنا إنها غير نحوية فالمتن لابد أن يحتوي على ما هو نحوي، أو على الأقل أن نفترض أن انعدام النحوية ليس كحدة الافتراض السابق (راجع هذه النقطة ومناقشة لابوف لاعتراضات تشومسكي في McEnery & Wilson 2005:15-6).

علاوة على ذلك هناك تجاهل من تشومسكي ومن يقلل من قيمة لسانيات المتون لنقاط القوة التي تتحلى بها المتون ولا تتوفر في غيرها من الميادين الأخرى (وهو القسم الثاني من الانتقادات). مثال ذلك كون المتن مقروءا عن طريق الآلة مما يمكّن من الدقة في التحليل والبحث والحسبة والتصنيف (McEnery & Wilson 2005:17) بل والموضوعية والبعد عن الذاتية التي تؤثر على المحلل اللغوي. كما أن أسئلة البحث الموجَّهة معجميا lexically driven تجيب عنها لسانيات المتون بجدارة (McEnery & Wilson 2005:17)، فلا يمكن أن نتصور معجما لأي لغة دون أن يتأسس كليا على الأمثلة والشواهد (المتون).

وفي الوقت ذاته هناك انتقادات يمكن التعامل معها والإفادة منها في تهذيب منهجية المتون وتقويتها علميا (وهو القسم الثالث من الانتقادات)؛ بل هذا ما حدث فعلا حين أفاد الباحثون في المتون من انتقادات تشومسكي وغيره. وبناء عليه فهناك بعض المفاهيم والإجراءات التي أخذت بها لسانيات المتون مثل التوازن (balance) والتمثيل (rep-resentativeness) والتي كانت إجابة مباشرة لانتقادات تشومسكي (McEnery & Wilson 2005:5)، فقد كانت انتقاداته مساهِمة ربما من غير قصد منه في تطور ونمو لسانيات المتون وقواعدها ومناهجها نظرا لتأثيرها القوي في الحقل اللغوي ولما يتمتع به تشومسكي من سلطة علمية ومرجعية قوية. فلسانيو المتون كانوا يسمعون لمنتقديهم ويعالجون القصور في منهجهم بناء على ما لديهم من معطيات متاحة.

في المقابل فقد جادل ماكنري وولسون (McEnery & Wilson 2005:13) في أن تشومسكي نفسه (1964) حذّر من أن رفض المعطيات الأدائية مصدرا للدليل غير مناسب لدراسات اكتساب اللغة. أي أن الأداء لا غنى عنه مهما اعتراه من مظاهر قصور. ولذلك فهناك فروع من اللسانيات لم تفقد المتون فيها دورها حتى مع نقد تشومسكي (McEnery & Wilson 2005:14). وكذلك قرّر ماكنري وولسون

(McEnery & Wilson 2005:27) أنه في الدراسات اللسانية التاريخية لا غنى عن الأداء والمتن حيث لا يمكن سؤال المتحدث الأصلي لأنه غير موجود. فالمصادر المتاحة لدينا عن اللغة العربية الفصحى في عصر الجاهلية وصدر الإسلام وما تبعه من عصور إلى عصر النهضة وعصرنا هذا هي المتون فحسب، ففي اللغة العربية الفصحى ليس لنا إلا أن نقبل ما لدينا من متون لغوية لأنها المصدر الوحيد المتاح لدينا للغة، فلا سليقة ولا حدس للعرب القدامى يمكننا مساءلتها.

أما اعتراض تشومسكي على أهمية المعطيات الكمية؛ فهو يرى كما نقل عنه ماكنري وولسون (McEnery & Wilson 2005:14-6) أنه لا أهمية للمعطيات الكمية بالنسبة للغوي؛ بل يرى أن جمع المعطيات الكمية عديم الفائدة، ولتأكيد فكرته ذكر من انعدام الأهمية ووصفها حرفيا بأنها تافهة أو تحصيل حاصل (trivial)، ذكر في معرض نقاشه وازدرائه أن مجيء جملة (أنا أعيش في نيويورك) بشكل أشيع من (أنا أعيش في ديتن أو أوهايو) ليس له قيمة لنظرية لغوية أو توصيف لغوي. وهذا صحيح كما ذكر لينقويست (Lindquist, 2009:8–9) في بعض النتائج؛ لكن ليس الأمر صحيحا في كل النتائج، ونلاحظ هنا أن تشومسكي اختار مثالا غير مفيد ربما للتقليل من قيمة الخصوم في انتقاء أضعف وأوهى الحجج والأمثلة. وللإجابة عن هذه الفكرة يمكن القول إن المتن اللغوي مصدر مهم وأداة ضرورية للمعطيات الكمية التي بدورها (أي المعطيات الكمية) أثمرت نتائج جيدة للغويين مثل دراسة سفارتفيك (Svartvik, 1966)، فالتعامل الآلي/ الحاسوبي (الأوتوماتيكي) مع إعراب الكلمة ووسمها (part of speech tagging) أثمر نتائج لا يمكن لها أن تثمر دون المتون (لنقاش موسع حول هذه الفكرة راجع McEnery & Wilson 2005:14–6؛ و Lindquist, 2009:8–9).

سننتقل إلى فكرة مهمة لدى تشومسكي ومدرسته ولدى المدافعين عن لسانيات المتون ألا وهي التأمل (introspection) ومكانته لدى الباحث والمحلل اللغوي.

التأمل في لسانيات المتون وفي اللسانيات بعامة:

تذكر لنا المصادر اللسانية (انظر مثلا Lindquist, 2009:8–9) أن التأمل (in-trospection) يعد لدى اللسانيين التوليديين الوسيلة الرئيسية لجمع البيانات تحقيقا لأهم مبدأ لديهم في دراسة النحو العقلي (mental grammar) للمتحدث النموذجي

(المثالي) أي ما يحدث داخل عقله. في توصيف ذلك اللساني المتأمل سكّ فيلمور (-Fill more, 1992) مصطلح (اللغوي ذو الكرسي الوثير) (armchair linguist) (وانظر أيضا Lindquist, 2009:8-9). أي أنه لا يكلف نفسه عناء البحث الإمبريقي؛ بل يجلس على كرسيه الوثير في برجه العاجي متأملا ومطلقا الأحكام اللغوية. فقد نقل عنه ماكنري وولسون (McEnery & Wilson 2005:15) تصويره الظريف في معرض جدله عن منهج التأمل بالنسبة للغوي؛ إذ يقول في (Fillmore,1992:35): «بأنه [اللغوي] يجلس على كرسي ناعم (وثير) يفكر بعمق وعيناه مغمضتان ويداه مطوقتان خلف رأسه ثم فجأة يفتح عينيه ويجلس صارخا (واو ما هذه الحقيقة المنضبطة neat fact)! ثم يمسك قلمه ويكتب شيئا ما... وليس بفعله أقرب إلى معرفة ماهية اللغة من غيره». ففيلمور يرى أن تأمله لا يجعله أقرب إلى الحقيقة اللغوية من غيره ممن يسلك طريقا آخر.

على كل ففيلمور (Fillmore, 1992:35) وصف اللغوي الوثير الذي ينظّر من كرسيه الوثير ويعتقد أن تنظيراته حقائق حول اللغة، ثم أعقبه باللغوي المتني الذي يستخلص ما يراه حقائقه الثانوية (معطيات المتن) من حقائقه الأولوية (المتن بصورة مبدئية). ثم عقب بخلاصتين مهمتين نابعتين من ملحوظاته في عمله على المتون، وهاتان الخلاصتان في رأيي تمثلان رأيا منصفا غير متحيز لا إلى المتون ولا إلى ضدها:

الأولى: أنه لا يوجد متن مهما كبر غطى كل ما يريده حول المعجم والنحو الإنجليزي. ونتفق معه في هذا الأمر أيضا فيما يتعلق باللغة العربية.

الثانية: أنه مهما صغر المتن الذي عمل من خلاله فقد تعلم أشياء جديدة لم يكن يعرفها من خلال أي قناة أخرى غير هذه المتن الصغير (لا التأمل ولا غيره). وهذا أيضا واضح لدى من يجرب الاستكشاف لمفهرسات المتون والسياقات؛ إذ يتبدى له أشياء إضافية على ما لديه حول اللغة (وهذا من خلال تجربتي في المتون)

ولذلك خلص إلى القول بحاجة اللغوي الوثير إلى المتني وحاجة المتني إلى اللغوي الوثير ليعملا جنبا إلى جنب.

في مقابل ذلك نرى تشومسكي يحتفي بالتأمل وفي الوقت نفسه يقلل من قيمة منهجية لسانيات المتون؛ إذ يقول في مقابلته مع أندور (Andor, 2004:97):

«لسانيات المتون لا تعني شيئا. فهي شبيهة بما لو قلنا إن الفيزيائيين والكيميائيين بدل اعتمادهم على التجارب سيقومون بتسجيل مقاطع فيديو هائلة لما يحدث في الكون أملا في أنهم سيحصلون على تعميمات أو أفكار من هذا الركام الهائل من الفيديوهات. لكن كما تعلم العلوم لا تقوم بهذا الشكل. وربما هم على خطأ. ربما على العلوم جمع الكثير من البيانات (المعطيات) ليطوروا نتائج منها. إذا أراد شخص القيام بذلك فلا بأس لكن لن يحصل على دعم من أقسام الفيزياء والكيمياء والأحياء. ونحن في دولة حرة اعمل ذلك وسوف نحكم عليك بناء على النتائج التي تخرج.»

فيرى تشومسكي بشكل واضح أن التحليل اللغوي يرجِّح العمليات العقلية الباطنية (التأمل) مصدرا وحيدا للمعطيات اللغوية على حساب المعطيات الملاحظَة (انظر في نقاش هذه الفكرة McEnery & Hardie, 2012:25). على كلٍ فهو يقر بأن سبب تبني التأمل هو أنه يتابع في ذلك المنهج المتبع في عصره في علوم الفيزياء والعلوم الحيوية والطبيعية وفي قسمه العلمي.

على أية حال يرى ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:25–6) أن تأثير تشومسكي يعتمد على الدرجة أكثر من كونه يلغي كليا منهج لسانيات المتون؛ إذ حتى اللغويون الذين يعملون تحت مظلة مذهب تشومسكي بشكل عام سيقومون في وقت ما بجمع عينة صغيرة من متن لغوي، وقد ظلت المجلات العملية تقوم على المتون، وإن كان اعتماد اللغويين الأكبر على العمليات العقلية الباطنية للعقل (التأمل). وفي رأيي أن مما ساهم في انتعاش وازدهار لسانيات المتون أنه وجد فريق من الباحثين يستخدمون منهجية المتون في البحث اللغوي (السياق اللغوي: المتصاحبات والخطاب) وليسوا تابعين لتشومسكي في تقليله من شأن لسانيات المتون وفائدتها العلمية في البحث اللغوي.

وهناك موقف وسط أسهب فيه لينقويست (Lindquist, 2009:10) وهو أنه يجب أن ننبه على عدد من المحاذير، منها: أنه نظرا لكون الجمل المنتجة لانهائية فلن تكون المتون شاملة لكل ما يمكن إنتاجه من المتكلم لأي لغة (قارن بكلام فيلمور السابق). وأن بعض النتائج فعلا تافهة (وهذا موقف فيه تأييد لتشومسكي) وغير ذات أهمية. وأن سليقة المتحدث الرسمي لن يستغنى عنها لتحديد النحوي من غيره (وهذا أيضا تأييد للتوليديين، وقارنه بكلام فيلمور). وأنك سوف تحتاج نظرية لغوية لتبحث عن

شيء معين في المتن أو تشرح ما تجده فيه، أي لست خالي الذهن (قارن المقاربة المعتمدة على المتون، والمقاربة الموجّهة بالمتون). وأنه في هذه الأيام صارت لسانيات المتون أعقد من الناحية النظرية، وقد تنبه لسانيوها لإيجابياتها وللتحفظات عليها... كما أن المتون يستخدمها كثير من اللغويين واللسانيين الذين لا يصنفون أنفسهم على أنهم لسانيو المتون، فالمتون ومنهجية وأدوات المتون تستخدم مع أدوات أخرى لدى الباحثين في اللسانيات الإدراكية cognitive linguistics، والباحثين في اللسانيات الوظيفية functional lin-guistics، والباحثين في اللسانيات التاريخية historical linguistics، والباحثين في علم الدلالة semantics، وغيرها من العلوم اللغوية الأخرى. فربما نعتبر لينقويست وفيلمور متقاربين في الرأي في عدم رفضهما المطلق للسانيات المتون وكذلك عدم القبول المطلق بها. فلا بد من التكامل بين الأدوات والمنهجيات حتى تكون صورة التحليل أشمل وأكمل.

ونؤكد على ما ذهب إليه ماكنري وولسون (McEnery & Wilson 2005:15) من أنه يجب ألا نستبعد التأمل كليا، لأننا بذلك لن نستطيع معرفة الجمل المخالفة للقواعد (غير الواردة في المتن) ولا فك الغموض. بل على لسانيات المتون أن تعتمد على التأمل مع المعطيات الطبيعية، ولا تغفل التأمل كليا، ولا السليقة والحدس، فالسليقة والتأمل (وما يعتمد عليه من سليقة وحدس) في مقابل التجريب والشواهد مكملان لبعضهما لا خصمان متضادان، ويجب أن ينظر إليهما على أنهما يتكاملان لا طرفي نقيض (ماكنري وولسون McEnery & Wilson 2005:19,24,25). بل ذهب فيلمور أبعد من ذلك فقرر (Fillmore 1992:35) أن لسانيي المتون ولسانيي غير المتون يحتاجون إلى بعضهم البعض. كما رد ماكنري وولسون (McEnery & Wilson 2005:14,15) على معارضة تشومسكي للتكرار؛ إذ يرى أن جمع المعطيات الكمية عديم الفائدة بأنه لو افترضنا أن لساني المتن عبد للمعطيات المتاحة فكذلك غير المتني سيكون تابعا لنزوة خياله وتأملاته النظرية [العاجية] وعبدا لها كذلك.

وبالتأكيد على فكرة التكامل ما بين منهجية التأمل ومنهجية لسانيات المتون يتميز البحث اللغوي الذي يقوم عليهما عن البحث الحاسوبي الصرف في هذا الميدان، وينبهنا إلى خطورة الحاسوبي الصرف لوحده؛ فلا بد من أن يكون للتأمل دوره المهم في لسانيات المتون، لا أن نكون مبهورين بما أنتجته لنا التقنية فنهمل الدور التقليدي للغوي وحدسه؛ بل وذاتيته.

وقد ذكر لينقويست (Lindquist, 2009:10) أنه حتى الباحثون ذوو الخلفية النهجية التوليدية بدؤوا يعون أهمية المتون على الأقل لاختبار الفرضيات، أي استخدام المنهج المعتمد على المتون. كما نقل (Lindquist, 2009:10) عن واسو (Wasow, 2002:163) أنه مع توفر البيانات اللغوية المستخدمة طبيعيا وتوفر وإتاحية الأدوات البحثية ذات التعقيد العالي فلا يوجد عذر مقبول لمن لا يختبر النتاج النظري بالمتون الطبيعية.

وفي هذا الإطار لا بد لنا من الإشارة إلى المناهج المتعددة التي تفرعت منها لسانيات المتون والتي كانت نتيجة مباشرة للانتقادات الموجهة إليها (وهو جزء من القسم الثالث في الانتقادات الموجهة إلى لسانيات المتون) خاصة قضية التأمل بوصفه أداة بحث كبرى يعتمد عليها اللساني في تحليله اللغوي، هذه الانتقادات أسهمت كما يذكر ماكنري وولسون (McEnery & Wilson 2005:25) في التنبيه على ضرورة إعادة النظر في منهجية البحث المعتمد على المتون (corpus-based) بوصفها منهجية بحث في اللسانيات والحقل اللغوي بعامة مع عدم التقليل من أهمية الدراسات الكمية اللغوية (المتون). وهذا موضوع الفقرات التالية.

إعادة النظر في منهجيات لسانيات المتون

نؤكد بداية أن موقف تشومسكي السلبي من معطيات المتون يتأسس على مبدأ مهم لديه وهو أن هذه المعطيات لا يمكن استخدامها مصدرا للمعرفة (knowledge) حول طبيعة اللغة (McEnery & Hardie, 2012:147). هذا التأصيل الإبستمولوجي قاد الباحثين إلى التفريق بين عدة منهجيات في لسانيات المتون ومحاولة مواءمتها مع المنهج العلمي السائد، ولهذا يمكن أن نقول إن المنهجيات تفرعت إلى ثلاث منهجيات رئيسة، هي:

المقاربة الموجَّهة بالمتون (Corpus-driven approach)

المقاربة القائمة/ المعتمدة على المتون (Corpus-based approach)

المقاربة المستأنسة/ المستعينة/ المدعومة بالمتون (Corpus-informed approach)

سنحاول في الفقرات التالية توضيح الفروق بين كل مقاربة من هذه المقاربات الثلاث. وسيستخدم مصطلح منهجية مع مصطلح مقاربة لنفس الظاهرة تبادليا.

بادئ ذي بدء، لا بد من الإشارة إلى أن استخدام هذه المصطلحات يختلف من باحث إلى آخر، كما أن الفروق بينها ليست حدية واضحة المعالم خصوصا عند التطبيق. نقول هذا على الرغم من المحاولات الجادة التي قام بها الباحثون للتفريق بين هذه المنهجيات والمقاربات. وسنحاول في الفقرات اللاحقة أن نسلط الضوء على النقاش المستفيض بين الباحثين في رسم معالم وحدود التفريق بين هذه المنهجيات.

ومع كلٍ فأتفق مع توقنيني (Tognini-Bonelli, 2001، مذكور في Lindquist, 2009:10) في أن هذه المناهج تمثل متصلا طيفيا ما بين متقابلين، يقع بينهما تطبيقات المتون لكثير من الباحثين اللغويين على اختلاف في درجة القرب بين الحدين كما هو موضح في الشكل التالي:

المنهج الموجه بالمتون <----------------> المنهج المعتمد على المتون

بالإضافة إلى ذلك فقد جادل ماكنري وزملاؤه (McEnery et al., 2006:8) في أن التفريق إلى حد ما «مبالغ فيه» وأن هذه المواقف التي تنظر إلى هذه المناهج بحدية صارمة ينبغي النظر إليها على أنها «متشددة». وفي رأيي أنها نظرية لا تعكس الواقع التطبيقي تماما.

فالمنهج الموجّه بالمتون (corpus-driven linguistics) أو ما يسمى المذاهب الموجهة بالمتون يكون البحث فيها مُقادا بما يجده الباحث في المتن من معطيات، وهو كما ذكرت توقنيني (Tognini-Bonelli, 2000 ، وانظر أيضا المجيول 1436: 240؛ وكذلك بول بيكر 1435: 180) يقوم على النظر إلى المدونة (المتن) وملاحظة المسائل اللغوية أو الصرفية أو التركيبة أو الدلالية أو السياقية، والتوجه من المتن إلى صياغة فرضيات البحث وأسئلته. فالمتن في هذا المنهج كما يشير الاسم توجه وتقود الفرضية اللغوية. والباحث يستخدم «المتن وفي ذهنه بعض الأفكار والفرضيات ليصل إلى التحليل اعتمادا على المتن» (Tognini-Bonelli, 2001، مذكور في Lindquist, 2009:10). إذن فالمذاهب «الموجهة بالمتون تميل إلى استخدام متن بطريقة استقرائية لأجل بناء فرضيات حول اللغة، وليس بالإشارة [أو الإحالة] إلى إطارات لغوية موجودة» (بول بيكر 1435: 180، ما بين المعقوفين زيادة من الباحث). وقيل عن بعض اللسانيين ذوي «اللسانيات الموجهة بالمتون قيل عنهم إنهم ملتزمون بـ«سلامة البيانات كلا متكاملا» (Togning-Bonelli, 2001:84)» (بول بيكر 1435: 180). فالبيانات برمتها أساس في حسبان اللسانيين المنتهجين لهذا المنهج. فالبيانات كلها معتبرة لدى

اللغوي في صياغته لفرضيته. وهي شبيهة إلى حد ما بتطبيقات وإجراءات النظرية المجذرة (Grounded Theory) أو تصميمات البحوث المرنة (Flexible design) (انظر في هذه النظرية والتصميمات Robson, 1993). وهو ما تحدث عنه القاسمي (2014: 313) قائلا: «فالباحث هنا لا يملك تصوّراً مسبقاً للوصف اللغويّ، ولا إيماناً بنظريّة معيّنة. وإنّما يستخلص نتائجه من ملاحظته على الاستعمال الفعليّ كما تقدّمه المدوَّنة». فالمتن نفسه مولِّد للفرضية (hypothesis generating).

في الضفة المقابلة من هذا الطيف يقع ما يسمى المنهج أو المذاهب المعتمدة على المتون (Corpus-based) الذي يتوجه البحث فيه إلى المتن مع افتراضات وفرضيات وأسئلة يحاول أن يجيب عنها ويحللها ويفسرها بما يجده في المتن (Tognini-Bonelli, 2000 ، وانظر أيضا المجيول 1436: 240، وكذلك بول بيكر 1435: 180).

فالمتن يمثل نقطة اعتماد وليس نقطة توجيه وقيادة، وهو مرتكز للاختبار والتفسير للفرضية أو القاعدة النحوية وليس مولّدا لها ولا موجها (انظر أيضا Tognini-Bonel-li, 2001، مذكور في Lindquist, 2009:10). وكما ذكر بيكر «تميل اللسانيات القائمة على المتون إلى استخدام المتون لأجل اختبار أو صقل-تهذيب- فرضيات موجودة مأخوذة من مصادر أخرى» (بول بيكر 1435: 180).

وبسبب أن المتن ومعطياته ليست مركزية في التحليل اللغوي فقد ذكر بيكر (بول بيكر 1435: 180) أن بعضا من «اللسانيين من ذوي التوجه القائم على المتون اتُهموا بتجاهل الأدلة غير الملائمة التي لا تناسب نظرية ما قبل المتون»، أي أنهم يقدمون النظرية والفرضية اللغوية على ما جاء به المتن، ويعدون المتن ذا درجة متأخرة أو ثانوية تستخدم دعما للفرضية. وفي ظني أنها شبيهة إلى حد ما بتطبيقات تصميمات البحوث الثابتة (Fixed design) (انظر في هذه التصميمات Robson, 1993) وكذلك تشبه منهج البصريين في تقعيدهم للغة العربية إذ يخّرجون ما ند عن القواعد التي ارتضوها. والباحث هنا «يبحث في المدوَّنة للعثور على الأدلّة التي تدعم وصفه اللغويّ أو لتأثيث نظريّة قائمة بالأمثلة» (القاسمي، 2014: 313). ويمكن أن تعد ممتحنة للفرضية (hypothesis testing).

وفي هذا الجدل من المهم التفصيل قليلا في النقاش الذي أورده ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012) في معرض حديثهما عن هذه المذاهب أو المناهج، فقد ذكرا أن اللسانيات الموجهة بالمتون -مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف التحديد من باحث إلى آخر- قد تشير إلى نوعين من التعريف:

١. مقاربة الفيرثيين الجدد في اللسانيات « neo-Firthian approach to corpus linguistics »(241).

٢. المنهج المستخدم في المتون والذي يبدأ من الأسفل صعودا إلى الأعلى أو التصاعدي (entirely bottom-up) وليس من الأعلى نزولا إلى الأسفل أو التنازلي (top down). والمقصود في الأعلى هنا هو التجريد والنظرية؛ بينما الأسفل هو الانطلاق من الشاهد أو المثال في المتن أرضية للتقعيد.

كما ذكرا أنه في مقابل ذلك فاللسانيات المعتمدة على المتون كذلك قد تختلف في تعريفها وتحديدها من باحث إلى آخر وقد تشير كذلك إلى نوعين من التعريف:

١. أي مذهب أو منهج يستخدم معطيات المتون (McEnery & Hardie, 2012:241). فهو هنا يطلق على لسانيات المتون بغض النظر عن الفروقات بينها. وأعتقد أن هذا يستخدم بشكل أكبر من خارج لسانيي المتون. فغالبية بحوث المتون تطلق هذه التسمية بغضّ النظر عن المنهجية التي تستخدمها.

٢. المذهب الذي يستخدم مناهج المتون لكن لا تنطبق عليه مبادئ المذهب الآخر (الموجه بالمتون) ولا يشترك معه في مبادئه. فهو هنا يعني أي مذهب يعتمد على المتون لا يمكن عده من النوع السابق.

كما أضافا (McEnery & Hardie, 2012:242) نوعا ثالثا رئيسيا أطلقا عليه اللسانيات المستأنسة أو المدعومة بالمتون (corpus-informed linguistics) وهي التي تستخدم المتون أداة بحث لها لكن لا تهدف ولا تطمح إلى تحقيق مبدأ الإحاطة الشاملة (total accountability). ويمكن لنا أن نستنتج أنهما يقصدان استخدام منهج الاستدلال بالمعطيات في المتون بصورة عارضة وليس أصيلة. وهذا منهج معدود بين المنهجين الرئيسيين السابقين.

ومن المهم الإشارة إلى أن استخدام مصطلح (المقاربة المعتمدة على المتون) أشمل من مقابلها (الموجّهة بالمتون) وقد يعني الجميع، خاصة لمن هم خارج ميدان لسانيات المتون؛ بينما إذا استخدم المصطلحان مجتمعين ومتقابلين فهناك فروقات دقيقة بينهما لكن يجب أن نؤكد على ما يراه ماكنري وهاردي من أن المبالغة لا تصمد بقوة أمام التطبيق الفعلي، وأنه يجب ألا نبالغ في تضخيم هذه التفريقات؛ بل ننظر على أنها طيف متواصل بين مصطلحين.

ونحن في خضم هذه التفريعات من المهم الإشارة إلى النقاش المطول والثري في ماكنري وهاردي (McEnery & Hardie, 2012:147–51) في الفصل الذي عقداه حول هذه المصطلحات، لأنهما ينظران إلى المنهجية من زاوية أخرى تتكامل مع ما نوقش سابقا، ويشرح هذا الفصل موقفهما الذي ينظر من زاوية أخرى غير ما سبق بالإضافة إلى عدم رفضه ما سبق.

فقد تحدثا عن المتن بوصفه نظرية (corpus–as–theory) في مقابل المتن بوصفه منهج بحث أو أداة دراسة (corpus–as–method). فوضّحا أن المعطيات قد تشرح أو تدعم أو تدحض أو تسهم في بناء أو دحض النظرية اللغوية، وبقدر اعتداد اللغوي بأحدهما (البيانات مقابل النظرية) يمكن أن نفرق بين المصطلحات الواردة. وإن كان في رأيي تفريقا ليس دقيقا مئة بالمئة.

والفكرة التي يؤكدان عليها هي: هل استخدم المتن بوصفه المصدر الوحيد للنظرية اللغوية أم لا. وهذه مضادة لفكرة تشومسكي الذي يرى التأمل مصدرا للنظرية؛ بينما الفرثيون الجدد neo–Firthian approach يرون أنه لا مصدر للتقعيد اللغوي غير المتن. فمصدر تشومسكي التأمل؛ بينما مصدر الفيرثيين هو المتون. فالمنهج الأول يرى أن المتن نظرية corpus–as–theory وفي الوقت نفسه الظاهرة اللغوية نفسها، وهي التي ترفض أي فرضية تستخرج مباشرة من المتن. وهي في مقابل corpus–as–meth-od. التي ترى أن المتون مصدر من ضمن المصادر المتاحة (ص148).

وقد ذكرا (ص150) أن التفريق بين المنهج المعتمد على المتون corpus–based في مقابل المنهج الموجه بالمتون corpus–driven نُقل عن توقنيني (Tognini-Bonelli, 2001:65-6) حين ذكرت أن «مصطلح المنهج المعتمد على المتون يستخدم للإشارة إلى المنهجية التي تستخدم المتن لتفسير واختبار وشرح النظريات والتوصيفات التي طُرحت قبل أن يكون المتن متاحا، ... فالمتن يُغربَل...» ويُصفّى بحثا عما هو موجود نظريا قبل وجود المتن؛ في المقابل «ينظر إلى المتن ليس على أنه مجرد مخزن أو مستودع للشواهد التي تدعم النظريات الموجودة قبلا بل الأطروحات النظريات تتزامن مع المثال من المتن [الترجمة هنا بالمعنى للتوضيح بما يناسب السياق العربي]، فلا توجد النظرية مستقلة عن المثال بل الملاحظة تؤدي إلى الفرضية التي تؤدي إلى التعميم الذي يؤدي إلى التضام مع الأطروحة النظرية». وقد عقّبا بأن هذا التفريق لا يصمد حين

التطبيق العملي، فالعملية تدويرية أكثر من كونها هذا قبل هذا أو هذا ينتج ذاك أي ذات اتجاه واحد. فمن الواضح أن المنهج المعتمد على المتون لدى توقنيني يفهم على أنه ما أشارا إليه بـ corpus-as-method. وأن المنهج الموجه بالمتون ينظر إليه على أنه منهج الفيرثيين و corpus-is-theory. على أية حال فمصطلح المنهج الموجه بالمتون استخدم ليشير إلى أي بحث تصاعدي استنتاجي (inductive bottom-up) باستخدام بيانات متن خام سواء التزم أم لم يلتزم بموقف النظرية الفرثية neo-Firthian approach.

وقد ذكرا (ص151) أن هناك باحثين يستخدمون المصطلحين دون تفريق، فلا يلتزمون بالفرق بينهما بل يستخدمون مصطلح المنهج المعتمد على المتون ليشمل الاتجاهين كليهما. فهناك عدم وضوح في التطبيق للتفريق بين الاتجاهين لأسباب كثيرة منها: أن التفريق بين الاثنين يعتمد على درجة الأولوية لاستخدام بيانات المتن. كما أن المنهج الموجه بالمتون لا يعتمد كليا على البيانات فقط، ولذلك يمكن القول إن التفريق بين التسميات المتعددة للمصطلحات ملتزم به لكن العبرة بتغليب التنظير في مقابل تغليب المنهجية اللغوية التي تستخدم المتون. ولا أعتقد أن باحثا لن يهذِّب نظريته أو قاعدته بناء على تقوية الشواهد عنده وكذلك العكس حين يرفض الشواهد لقوة القاعدة عنده.

من زاوية أخرى عالج تيوبيرت وسيرماكوفا (Teubert, and Cermakova, 2007) الموضوع من زاوية معجمية إلى حد ما؛ إذ أكدا على تفريق توقنيني (Tognini-Bonelli, 2001) بين المنهجين أو المقاربتين (corpus-based and the corpus-driven approaches) وذلك بأن توصف نتائج الدراسات اللغوية (ويشمل ذلك محتوى المعاجم) بأنها منهج معتمد على المتون إذا كان كل ما يطرح يوثّق ويُفحص بالدليل من المتن؛ في مقابل ذلك توصف النتائج اللغوية بأنها موجهة بالمتون إذا تم استخراجها من المتن بداية ثم بُني عليها فرضية أو حكم لغوي أو تم إعمال العقل المثقف فيها لينتج عنه نتيجة لغوية (results) (ص57).

كما ذكرا (Teubert, and Cermakova, 2007:58) أن المذهب المعتمد على المتون يتعامل مع الإطار النظري الخاص باللسانيات المعيارية (standard linguistics)؛ فهذا المذهب يعد مكملا للسانيات المعيارية لكن لا يضيف عليها ما لم تره في التقعيد. فهو (المذهب المعتمد على المتون) يدعم اللسانيات المعيارية وليس مثل الموجه بالمتون الذي

يزيد ويضيف عليها (أي اللسانيات المعيارية) قواعد بناء على الشواهد في المتن.

وقد خلصا (Teubert, and Cermakova, 2007:137) إلى أنه سواء نظرنا إلى لسانيات المتون بوصفها نظرية (مشتقة من النظرية: theory) أو إطارا مفاهيميا (con-ceptual framework) فهي تقدم تصورا حول اللغة يختلف عن التصور المعهود للسانيات الإدراكية (cognitive linguistics) التي تعتمد بصورة كبيرة على التأمل أكثر من الاعتماد على البيانات الطبيعية (نقلاه عن Teubert 2005:2). فلسانيات المتون تقوم على خلاف ما تقوم عليه اللسانيات التي تعتمد على التأمل (introspection) وعلى الحدس (intuition) مع وجود المنهجين المشهورين: المعتمد على المتون والموجه بها، ويعد المنهج المعتمد على المتون أكثر المنهجين مخالفة للسانيات القائمة على غير المعطيات الطبيعية للغة. وقد عرّفت توقنيني (Tognini-Bonelli, 2001:87) المنهج الموجه بالمتون بأنه يهدف إلى استخلاص التصنيفات اللغوية بشكل منظم من تكرار الأنماط والتوزيعات الشائعة التي تنشأ من اللغة في سياقها الطبيعي. فلسانيات المتون تنظر إلى اللغة على أنها ظاهرة اجتماعية وتركز على المعنى. كما ذكر كروفورد كسومي (Crawford and Csomay, 2015:9-11) أن توقنيني (Tognini-Bonelli, 2001)) فرقت بينهما على اعتبار أن المذهب المعتمد على المتون يسترشد بنتائج وقضايا لغوية سابقة ومحددة، فاللساني يستخدم المتن وفي ذهنه أشياء أو أفكار أو قضايا محددة مسبقا. في مقابل ذلك المنهج الموجه بالمتون الذي يستخدمه اللساني وليس في ذهنه قضايا محددة؛ بل يستكشف القضايا من المتن الذي يدرسه مثل قضايا شيوع الأنماط المعجمية أو الأنماط النحوية في متن ما. ويمكن تشبيه ذلك بالنظرية العلمية المجذرة التي تنطلق من الميدان بلوغا إلى التجريد أو ما تسمى البحوث المرنة (انظر Robson, 1993). فالباحث إما أن يخوض غمار المتن وهو محدد عما يبحث أو أن يخوضه مفتوح الاحتمالات على القضايا محل الدراسة. بالطبع قد يخوض البحث وفي ذهنه بعض الأفكار التي يقبل تعديلها وتغييرها؛ فلا يتصور خلو الذهن تماما في رأيي.

خاتمة:

عرض هذا الفصلُ الجدل الدائر حول لسانيات المتون (المدونات) اللغوية، ما بين مؤيد لها، ومنتقص منها. كما عرض بشيء من التفصيل الإشكالات التي أوردها رافضوها، وهي إشكالات لا تخص لسانيات المتون وحدها؛ بل تطال كل ميدان يستخدم المعطيات اللغوية ويعول عليها في البحث اللغوي. كما ناقش بشيء من الإيجاز علاقة ذلك بالتقعيد النحوي العربي. وختم بمنهجيات لسانيات المتون المتعددة التي نشأت من جراء الجدل العلمي العميق. ويخلص البحث إلى تأييد فكرة أن لسانيات المتون منهج معتبر لا يستغني عن اللغوي ولا يستغني عنه اللغوي لا جزئيا ولا كليا، ومن لا يرى عمقه المنهجي يقبله على علاته وحدوده التي يعترف بها مؤيدوها. ونتفق مع نيلسون (Nelson, 2000 in McEnery et al. , 2006:131) في أن الموقف العدائي الذي يتبناه تشومسكي قد فقد مصداقيته في السنوات الأخيرة حتى غدت أهمية المتون ليست مثار سؤال بداية. كما أشار ماكنري وزملاؤه (McEnery et al. , 2006:144) إلى عدة نقاط مهمة، منها: أن المناهج المبنية على الحدس ليست معادية للمناهج المبنية على المتون بل ينبغي النظر إليهما على أنهما مكملان لبعضهما، كما أن الإفادة على المتون تعتمد بشكل كبير على ما يطرحه الباحثون من أسئلة بحثية وما يستخدمونه من أدوات ومناهج للإجابة عن الأسئلة التي يطرحونها، كما يجب أن نعلم أن المتون ليست بالضرورة قادرة على الإجابة عن كل ما نراه في المتن، وهذه المحدودية في القدرات لا ينبغي أن تكون سببا لطرحها جانبا، وأخيرا تبقى المتون أداة ومنهجية ذات قيمة كبرى في التحليل اللغوي وفي تعليم اللغة وتدريسها أيضا.

وسأختم بقضيتين أصادفهما في أي فعالية علمية عربية حول المتون:

الأولى: يحتج زملائي التراثيون برأي تشومسكي في إسقاط لسانيات المتون. وهذا في رأيي يسقط الاحتجاج بالتقعيد العربي؛ فتشومسكي غير مهتم بالتوصيف أو التقعيد النحوي اللغوي لأي لغة؛ ولذلك لا يرى البيانات (الشواهد والمتون) محلا لتحليل اللساني؛ إنما القواعد العقلية التي تحكم عملية الاكتساب والإدراك.

الأخرى: يرى زملائي المتحمسون للفصحى أن المتون للغة العربية خطر على الفصحى لأنها تشمل العاميات وما يخلو من الإعراب؛ ولهذا يميلون إلى الاحتجاج

برأي تشومسكي حولها. وإجابتي أن المتون متاحة، فمن أراد الاقتصار على الفصيح فدونه متن القرآن الكريم، والمتون التراثية، ومن أراد تحليل الخطاب السياسي أو الاجتماعي فلديه المتون المعاصرة. فالمتن مادة وبيانات يمكن استخدامها أو استخدام بعضها دون الآخر. فمن يرى خصوصية للغة العربية فليدرس المتون التي يراها حجة دون غيرها.

المراجع (العربية والمترجمة ثم الإنجليزية):

الأفغاني، سعيد. ١٤٠٧. في أصول النحو. المكتب الإسلامي. بيروت.

بيكر، بول. ١٤٣٥. مناهج المتون في اللسانيات. في: مناهج البحث في اللسانيات. تحرير: ليا ليتوسيليتي. ترجمة: صالح بن فهد العصيمي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: معهد الملك عبدالله للترجمة والتعريب. ١٧٧-٢١٩

الثبيتي، عبدالمحسن بن عبيد. ١٤٣٦هـ. تصميم المدونات اللغوية وبناؤها. في: المدونات اللغوية العربية، بناؤها وطرائق الإفادة منها. تحرير صالح بن فهد العصيمي. مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية. ١٤٧-١٧٨.

ابن جني، عثمان. ١٩٥٢. الخصائص. تحقيق محمد النجار. الطبعة الثانية دار الكتاب العربي، بيروت: لبنان.

حسان، تمام. ١٤١١. الأصول (دراسة إبستمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي). دار الثقافة، الدار البيضاء: المغرب.

روبنز، ر. ه. ١٩٩٧. موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب). ترجمة: أحمد عوض. عالم المعرفة. الكويت.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين. ١٤١٣. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع. تحقيق وشرح: عبد السلام هارون وعبدالعال سالم مكرم. بيروت: مؤسسة الرسالة.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين. ١٤٢٧هـ. الاقتراح في أصول النحو. تحقيق: عبد الحكيم عطية وعلاء الدين عطية. دار البيروتي، دمشق.

العصيمي، صالح.٢٠١٣. لسانيات المتون وعلوم اللغة. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المزار-فاس: جامعة سيدي محمد بن عبدالله، العدد ١٩- السنة الخامسة والثلاثون: ٣٧-٦٧.

ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري. ١٤٠٠ هـ. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه. الطبعة: العشرون.

العميريني، محمد. ١٤٢٣هـ. الاستقراء الناقص وأثره في النحو العربي. رسالة دكتوراه غير مطبوعة. كلية اللغة العربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عيد، محمد. ١٩٨٨. الطبعة الثالثة. الاستشهاد والاحتجاج باللغة (رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث). عالم الكتب. القاهرة.

القاسمي، علي. ٢٠١٤. صناعة المعجم التاريخي للغة العربيّة. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

المجيول، سلطان بن ناصر. ١٤٣٦هـ. البحث اللغوي في المدونات العربية الحاسوبية بين الممكن والمحتمل والمأمول. في: المدونات اللغوية العربية، بناؤها وطرائق الإفادة منها. تحرير صالح بن فهد العصيمي. مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية. ٢٣٥-٢٨١.

Abercrombie, D. 1965. Studies in Phonetics and Linguistics. London, Oxford University Press.

Andor, J. 2004. The Master and his Performance: An Interview with Noam Chomsky. Intercultural Pragmatics, 1 (1): 93-112.

Bloom, L. 1970. Language Development: Form and Function in Emerging Grammars. Cambridge, MA: MIT Press.

Boas, F. 1940. Race, Language and Culture. New York. Macmillan.

Brown, R. 1973. A First Language: The Early Stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chomsky, N. 1962. Paper given at the University of Texas 1958, 3rd Texas Conference on problems of Linguistics Analysis in English, Austin: University of Texas.

Chomsky, N. 1964. Formal Discussion. In Bellugi and Brown 1964, 37-9.

Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. 1980. Rules and Representations. Oxford: Blackwell.

Cook, V.J and Mark Newson. 2007. Chomsky's Universal Grammar: An Introduction. Blackwell Publishing. Third edition.

Crawford, W. and Eniko Csomay. 2015. Doing Corpus Linguistics. Routledge.

Crystal, David. 1980. A Dictionary of Linguistics & Phonetics. Fifth Edition. Blackwell Publishing.

Doyle, Paul. 2005. Replication and Corpus Linguistics: Lexical Networks in Texts.

Fillmore, C. 1992. Corpus Linguistics or Computer-Aided Armchair Linguistics. In J. Svartvik (ed.). Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of the Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August 1991, 35-60. Berlin: Mouton de Gruyter.

Harris, R. A. 1993. The Linguistics Wars. Oxford: Oxford University Press.

Harris, Z. 1951. Methods in Structural Linguistics. Chicago: University Chicago Press.

Hockett, C. F. 1948. A Note on Structure. International Journal of American Linguistics. 14: 269-71.

Labov, W. 1969. The Logic of Non-Standard English. Georgetown Monographs on Language and Linguistics 22. Reprinted in P. P. Giglioli (ed.). Language and Social Context. London: Penguin, 1992.

Landau, Sidney. I. 1984. Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography. Cambridge University Press. 2nd edition.

Leech, G. 1991. The State of the Art in Corpus Linguistics. In: Karin Aijmer and Bengt Altenberg (eds). English Corpus Linguistics:

Studies in Honor of Jan Svartvik. Longman: London.

Lindquist, Hans. 2009. Corpus Linguistics and the Description of English. Edinburgh University Press.

McEnery, Tony & Andrew Hardie. 2012. Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. Cambridge Textbooks in Linguistics.

McEnery, Tony & Andrew Wilson. 2005. Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2nd Edition.

McEnery, Tony, Richard Xiao and Yukio Tono. 2006. Corpus-Based Language Studies: an advance resource book. Routledge Applied Linguistics.

Millikan, R.G. 2003. In Defense of Public Language. In L. M. Antony and Hornstein (eds). Chomsky and His Critics. Oxford: Blackwell.

Nelson, M. 2000. A Corpus-based Study of Business English and Business English Teaching Materials. PhD thesis. University of Manchester. www.kielikanava.com/thesis.html.

Popper, K. 2006. Logic of Scientific Discovery. New York: Routledge.

Robson, C, 1993. Real World Research. Blackwell Publishing. 2nd Edition.

Stockwell, P (ed). Trask, R. L. 2007. Language and Linguistics: the Key Concepts. 2nd edition. Routledge: Taylor & Francis Group.

Svartvik, J. 1966. On Voice in the English Verb. The Hague: Mouton.

Svartvik, J. (ed). 1992. Directions in Corpus Linguistics. Berlin: Mouton De Gruyter.

Tognini-Bonelli, E. 2000. Lexis in contrast. In: Granger, S. and Altenberg, B. (eds). Studies in Corpus Linguistics. Benjamins, Amsterdam. 3-48.

Tognini-Bonelli, Elena. 2001. Corpus Linguistics at Work. John Benjamins Publishing.

Teubert, W. 2005. My Version of Corpus Linguistics. International Journal of Corpus Linguistics. 10 (1), 1-13.

Teubert, Wolfgang and Anna Cermakova. 2007. Corpus Linguistics: A Short Introduction. Continuum.

Wasow, Thomas. 2002. Postverbal Behavior. Stanford: CSLI